



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Trabajo de Fin de Máster

La Comprensión Lectora en Lengua Inglesa en Recursos Digitales en
Educación Secundaria desde una Perspectiva de Género

*Digital Reading Comprehension in English as a Foreign Language in Secondary
Education from a Gender Perspective*

Alumna: Elena Lantarón Gutiérrez

Especialidad: Lenguas extranjeras

Directora: Dra. M.^a del Carmen Camus Camus

Curso académico: 2020/2021

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

Dña. Elena Lantarón Gutiérrez, NIF n.º 71900216P,

estudiante del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de Cantabria, curso 2020 – 2021, como autora de este documento académico, titulado:

La comprensión lectora en lengua inglesa en recursos digitales en Educación Secundaria desde una perspectiva de género

y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente,

DECLARO QUE

este TFM es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Santander, a 1 de junio de 2021

Elena
Lantarón
Gutiérrez

Firmado digitalmente
por Elena Lantarón
Gutiérrez
Fecha: 2021.06.01
22:43:14 +02'00'

Fdo.:

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster aúna la tecnología, el género y la comprensión lectora en la asignatura de inglés en el último ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente para el curso 4º ESO. El objetivo principal de nuestra investigación es compilar un catálogo de lecturas respetuosa con el género en el contenido y el lenguaje utilizado en ellas. Para ello, nos hemos valido de los recursos en línea de las páginas web del British Council y Cambridge Assessment dirigidos al nivel A2. El análisis consiste en un examen de las lecturas y las actividades dedicadas a la comprensión lectora en estas páginas, así como una reflexión sobre el tratamiento del género en cada recurso. Como resultado de la investigación, se ha compilado un catálogo de lecturas a partir de los recursos digitales para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés teniendo presente la cuestión de género.

Palabras clave: comprensión lectora, inglés, TIC, género.

ABSTRACT

This study has the aim to bring together ICT, gender, and reading comprehension in English for Spanish students in their last year of high school. The main objective of our research is to generate a catalogue of readings that respects gender in the content of the readings and the language used in them. To this end, we have explored the online resources of the British Council and Cambridge Assessment websites aimed at A2 level. The analysis consisted of an examination of the readings and comprehension activities, as well as a reflection on the view of gender in each resource. As a result of the research, a catalogue of readings from the digital resources for reading comprehension practice in English has been compiled with gender in mind.

Key words: reading comprehension, English, ICT, gender.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción y justificación.....	6
Objetivos	7
Marco teórico.....	8
1. Comprensión lectora.....	8
1.1. La comprensión escrita en el MCER y la legislación autonómica.....	8
1.2. La importancia de la comprensión lectora en la adquisición de una lengua extranjera.....	13
1.3. La cuestión de género en la comprensión lectora	14
2. Nuevas tecnologías en el aula	18
2.1. La cuestión de género en el uso de las TIC	20
3. Los estudios de género.....	25
3.1. Conceptos clave	25
3.2. Sexismo en el lenguaje.....	26
Materiales.....	27
1. British Council	27
2. Cambridge Assessment English	29
Metodología.....	30
Análisis de recursos en línea.....	31
1. British Council	31
1.1. <i>Learn English</i>	31
1.1.1. <i>Skills</i>	31
1.1.1.1.Actividades de comprensión	32
1.1.1.1.1. Actividad de preparación	32
1.1.1.1.2. Actividad durante lectura	32
1.1.1.1.3. Actividades después de la lectura	32
1.1.1.2.Perspectiva de género	33
1.1.1.2.1. Lenguaje.....	33
1.1.1.2.2. Imagen	34
1.2. <i>Learn English for teens</i>	35
1.2.1. <i>Skills</i>	35
1.2.1.1.Actividades de comprensión	35
1.2.1.1.1. Actividad de preparación	36
1.2.1.1.2. Actividades durante lectura	36
1.2.1.1.3. Actividad después de la lectura	36
1.2.1.2.Perspectiva de género	37
1.2.1.2.1. Lenguaje.....	37
1.2.1.2.2. Imagen	38
1.2.2. <i>Graded reading</i>	40

1.2.2.1.Actividades de comprensión	41
1.2.2.1.1. Actividad de preparación	41
1.2.2.1.2. Actividades durante lectura	41
1.2.2.1.3. Actividad después de la lectura.....	41
1.2.2.2.Perspectiva de género	42
1.2.2.2.1. Lenguaje.....	42
1.2.2.2.2. Imagen	43
2. Cambridge Assessment.....	44
2.1. <i>Learning English</i>	44
2.1.1. <i>Activities for learners</i>	45
2.1.1.1.Actividades de comprensión	45
2.1.1.1.1. Actividad durante la lectura	45
2.1.1.2.Perspectiva de género	45
2.1.1.2.1. Lenguaje.....	46
2.1.1.2.2. Imagen	46
Material en línea.....	47
Conclusiones.....	51
Limitaciones	54
Futuras líneas de investigación	54
Referencias bibliográficas	56

Introducción y justificación

Este Trabajo de Fin de Máster surge de una necesidad de indagar en los aspectos más actuales de la educación como son la perspectiva de género y la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula. Ello se llevará a cabo a través de la didáctica del inglés como lengua extranjera.

Por una parte, cabe destacar que la cuestión de género es algo inherente a nuestra sociedad hoy en día, por lo que la educación no es ajena a ella. De hecho, la educación constituye la vía más efectiva para provocar cambios conceptuales necesarios para las generaciones venideras y su consecuente arraigo en la sociedad. Por tanto, tratar la igualdad de género en la escuela es fundamental para formar una sociedad justa e igualitaria. A esta cuestión responde el concepto de coeducación, que se ha ido perfeccionando a lo largo del tiempo como algo más allá de la no segregación por género, hacia el fomento de la igualdad y el respeto a la diversidad en el ámbito educativo.

Por su parte, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han ido desarrollando a gran velocidad en las últimas décadas y se ha podido observar su implementación en la escuela de manera paulatina. Las herramientas TIC han llegado al punto de ser un elemento clave en el ámbito educativo, lo cual afecta irremediabilmente a la forma de dar clase y a la vida del aula. A este respecto, resulta lógico e indispensable destacar que desde el pasado curso 2019/2020 a causa de la crisis relacionada con la COVID-19, iniciada en marzo de 2020 en España, las TIC y los recursos digitales han cobrado mayor protagonismo que nunca en la educación. No se debe olvidar que la escuela y todo lo que forma parte de ella debe adaptarse a un modelo de sociedad tan cambiante como en el nuestro. Debido a la revolución social que estamos viviendo, es probable que la relación entre la tecnología, la educación y la cuestión de género haya cambiado. Por eso, resulta interesante e incluso imprescindible conocer la situación actual.

En consecuencia, el presente trabajo se examinarán actividades diseñadas y desarrolladas mediante herramientas TIC para la mejora de la comprensión lectora en inglés poniendo énfasis en los aspectos de género.

Existe una brecha digital de género en la utilización de las tecnologías para la información y la comunicación por parte de la gente joven, como afirman Volman et al. (2005) y Arenas Ramiro (2011). No obstante, el uso de las TIC en el aula debería reducir dicha brecha hasta el punto de eliminarla. Mediante este trabajo se busca poder emitir una valoración sobre la cuestión de género subyacente en recursos en línea que se utilizan en la escuela y que serían susceptibles de contribuir a la permanencia de la brecha. Asimismo, se reflexionará sobre cómo identificar y eliminar barreras de género que pueden surgir en el entorno digital de la educación de manera cada vez más sutil.

Nuestra investigación se centrará en la comprensión lectora, una de las destrezas en las que se fundamenta el aprendizaje y la mejora del inglés como lengua extranjera en el último ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se realizará un análisis de las actividades de comprensión escrita en línea del nivel correspondiente al último curso de ESO desde una perspectiva de género. A partir del análisis que ocupa esta investigación, se podrá desarrollar una propuesta de material para el trabajo en el aula en forma de catálogo de lecturas en línea que atiendan a los diferentes aspectos técnicos para mejorar el nivel de inglés teniendo presente la cuestión de género.

Objetivos

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Máster es compilar un catálogo de material digital para el trabajo de la comprensión lectora en inglés desde una perspectiva de género en forma de catálogo de lecturas en línea.

Para cumplir este objetivo general, es necesario alcanzar los objetivos específicos que se proponen a continuación:

- Analizar las actividades para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés en los recursos en línea.
- Analizar la cuestión de género subyacente en los recursos en línea para la comprensión lectora en inglés.

Marco teórico

El marco teórico en el que se fundamenta esta investigación incluye los diferentes ámbitos conjugados en la misma: el desarrollo de la competencia lectora, la utilización de recursos en línea y la cuestión de género.

En primer lugar, se ponen de relieve las indicaciones que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001) sobre la comprensión lectora, así como el Decreto Curricular 38/2015 de la comunidad autónoma de Cantabria. Después se realiza una revisión teórica sobre la importancia de la lectura en la adquisición de una segunda lengua; dicha relevancia se trasladará al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de la lengua extranjera que se trata en este trabajo, el inglés. Además, se llevará a cabo un análisis de las consideraciones de algunos estudios recientes sobre la cuestión de género en relación con esta destreza.

En segundo lugar, se exponen cuestiones relativas al uso de herramientas TIC y recursos online en los centros de educación secundaria mediante el análisis de algunas investigaciones en este campo. De igual manera, nos serviremos de investigaciones de los últimos años para reflejar el estado de la cuestión de género con respecto a la utilización de la tecnología en el aula.

Por último, se definen conceptos fundamentales sobre los estudios de género, incluidos aspectos sobre el sexismo en el lenguaje.

1. Comprensión lectora

1.1. La comprensión escrita en el MCER y la legislación autonómica

El Marco Común Europeo de Referencia (2001) adopta un enfoque orientado a la acción. En consecuencia, se define el uso y aprendizaje del lenguaje de la siguiente manera (2001, p.9):

Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences. They draw on the competences at their disposal in various contexts under various conditions and under various constraints to engage in language activities involving language processes to produce and/or receive texts in relation to themes in specific domains, activating those strategies which seem

*most appropriate for carrying out the tasks to be accomplished. The monitoring of these actions by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences.*¹

Según el MCER (2001), la comprensión, como proceso, tiene lugar durante la realización de actividades de la lengua cuando ponen en funcionamiento la competencia lingüística comunicativa del usuario de la misma.

*The language learner/user's communicative language competence is activated in the performance of the various language activities, involving reception, production, interaction or mediation (in particular interpreting or translating). Each of these types of activity is possible in relation to texts in oral or written form, or both. As processes, reception and production (oral and/or written) are obviously primary, since both are required for interaction (p.14).*²

A raíz de esto, se entiende que las actividades que conllevan la comprensión de un texto escrito son fundamentales para poder entender el mensaje que se recibe a la vez que se asimila y amplía el vocabulario en la lengua extranjera, lo que posteriormente permitirá al alumno hacer un mejor uso de ella.

Para la puesta en marcha del acto comunicativo lingüístico, el usuario de la lengua es expuesto a un texto, sea escrito sea oral, que supone el elemento central de esta comunicación lingüística entre emisor y receptor (MCER, 2001, p.98). El discente como receptor de ese texto debe comprenderlo para dotar de sentido el acto comunicativo.

A continuación, se exponen las actividades de comprensión y fines de la lectura comprensiva que detalla el Marco (2001, pp.68-69):

In visual reception (reading) activities the user as reader receives and processes an input written texts produced by one or more writers. Examples of reading activities include:

- *reading for general orientation;*

¹ El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas y ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Instituto Cervantes, 2002, p.9)

² La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas. Como procesos, la comprensión y la expresión (oral y, en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción. (Instituto Cervantes, 2002, p.14)

- *reading for information, e.g. using reference works;*
- *reading and following instructions;*
- *reading for pleasure.*

The language user may read:

- *for gist;*
- *for specific information;*
- *for detailed understanding;*
- *for implications, etc.*

Illustrative scales are provided for:

- *overall reading comprehension;*
- *reading correspondence;*
- *reading for orientation;*
- *reading for information and argument;*
- *reading instructions.*³

Para la realización de este trabajo, se tomarán en consideración todas estas actividades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de inglés como primera lengua extranjera para el nivel de 4º ESO, cuyos contenidos se detallarán más adelante según la legislación autonómica. El nivel de lengua en el sistema educativo español varía desde el A1-A2 en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria hasta un A2 al final de esta etapa en 4º ESO, de manera que el alumnado alcance el B1 en último año de bachillerato. En consecuencia, se ha extraído la información relativa al nivel A2 del cuadro representativo de los niveles comunes de referencia del MCER (2001) por los que el usuario de una lengua extranjera:

Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar

³ En las actividades de comprensión de lectura, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores.

Algunos ejemplos de actividades de lectura son los siguientes:

- leer para disponer de una orientación general;
- leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta;
- leer para seguir instrucciones;
- leer por placer.

El usuario de la lengua puede leer

- para captar una idea general;
- para conseguir información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar implicaciones, etc.

Se proporcionan escalas ilustrativas para:

- Leer correspondencia.
- Leer para orientarse.
- Leer en busca de información y argumentos.
- Leer instrucciones. (Instituto Cervantes, 2002, p.71)

and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need. (p.24) ⁴

En concreto para la comprensión lectora, el usuario con un nivel A2 debe poder realizar las siguientes actividades según el MCER (2001, pp.69-71):

OVERALL READING COMPREHENSION

Can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday or job-related language. Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items.

READING CORRESPONDENCE

Can understand basic types of standard routine letters and faxes (enquiries, orders, letters of confirmation etc.) on familiar topics. Can understand short simple personal letters.

READING FOR ORIENTATION

Can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus, reference lists and timetables. Can locate specific information in lists and isolate the information required (e.g. use the 'Yellow Pages' to find a service or tradesman). Can understand everyday signs and notices: in public places, such as streets, restaurants, railway stations; in workplaces, such as directions, instructions, hazard warnings.

READING FOR INFORMATION AND ARGUMENT

Can identify specific information in simpler written material he/she encounters such as letters, brochures and short newspaper articles describing events.

READING INSTRUCTIONS

Can understand regulations, for example safety, when expressed in simple language. Can understand simple instructions on equipment encountered in everyday life – such as a public telephone.⁵

⁴ Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (Instituto Cervantes, 2002, p. 26)

⁵ COMPRENSIÓN DE LECTURA GENERAL

Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo. Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

LEER CORRESPONDENCIA

Comprende tipos básicos de cartas y faxes de uso habitual (formularios, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas cotidianos. Comprende cartas personales breves y sencillas.

LEER PARA ORIENTARSE

Encuentra información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano, como anuncios, prospectos, menús o cartas de restaurantes, listados y horarios. Localiza información específica en listados y aísla la información requerida (por ejemplo, sabe utilizar las «Páginas amarillas» para buscar un servicio o un comercio). Comprende señales y letreros que se encuentran en lugares públicos, como calles restaurantes, estaciones de ferrocarril, y lugares de trabajo; por ejemplo: indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro.

LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS

Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos de periódico que describan hechos determinados.

LEER INSTRUCCIONES

El sistema de aprendizaje de idiomas en la escuela en España está regulado por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, el cual se amplía y adecúa en cada comunidad autónoma. En Cantabria, se lleva a cabo la regularización de la enseñanza de lenguas extranjeras en el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, por el que se regula el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. El Decreto Curricular 38/2015, bloque 3 sobre la comprensión de textos escritos para el nivel de 4º ESO en la primera lengua extranjera establece los siguientes estándares de aprendizaje:

1. Identifica información relevante en instrucciones detalladas sobre el uso de aparatos, dispositivos o programas informáticos, y sobre la realización de actividades y normas de seguridad o de convivencia (p. e. en un evento cultural, en una residencia de estudiantes o en un contexto ocupacional).
2. Entiende el sentido general, los puntos principales e información relevante de anuncios y comunicaciones de carácter público, institucional o corporativo y claramente estructurados, relacionados con asuntos de su interés personal, académico u ocupacional (p. e. sobre ocio, cursos, becas, ofertas de trabajo).
3. Comprende correspondencia personal, en cualquier soporte incluyendo foros online o blogs, en la que se describen con cierto detalle hechos y experiencias, impresiones y sentimientos; se narran hechos y experiencias, reales o imaginarios, y se intercambian información, ideas y opiniones sobre aspectos tanto abstractos como concretos de temas generales, conocidos o de su interés.
4. Entiende lo suficiente de cartas, faxes o correos electrónicos de carácter formal, oficial o institucional como para poder reaccionar en consecuencia (p. e. si se le solicitan documentos para una estancia de estudios en el extranjero).
5. Localiza con facilidad información específica de carácter concreto en textos periodísticos en cualquier soporte, bien estructurados y de extensión media, tales como noticias glosadas; reconoce ideas significativas de artículos divulgativos sencillos, e identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo, siempre que pueda releer las secciones difíciles.
6. Entiende información específica de carácter concreto en páginas Web y otros materiales de referencia o consulta claramente estructurados (p. e. enciclopedias, diccionarios, monografías, presentaciones) sobre temas relativos a materias académicas o asuntos ocupacionales relacionados con su especialidad o con sus intereses.
7. Comprende los aspectos generales y los detalles más relevantes de textos de ficción y textos literarios contemporáneos breves, bien estructurados y en una variante estándar de la lengua, en los que el argumento es lineal y puede seguirse sin dificultad, y los personajes y sus relaciones se describen de manera clara y sencilla.

Comprende normas, por ejemplo de seguridad, que estén expresadas con un nivel de lengua sencillo. Comprende instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente, como, por ejemplo, un teléfono público. (Instituto Cervantes, 2002, p.71-73)

En definitiva, al final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado debe haber alcanzado un nivel A2. Como se puede observar, los estándares de aprendizaje de la legislación autonómica concuerdan con las actividades que el alumnado debe poder hacer en el nivel A2 según el MCER.

1.2. La importancia de la comprensión lectora en la adquisición de una lengua extranjera

Es bien sabida la importancia de la lectura para el desarrollo de una lengua extranjera, aunque para muchos alumnos supone un reto, especialmente si no es una actividad habitual en su lengua materna; de ahí que el profesorado de lenguas haga énfasis en la lectura y la comprensión lectora.

La lectura en una segunda lengua y las actividades de comprensión que la acompañan en el aula de idiomas favorecen la adquisición de las competencias básicas relativas a la comunicación lingüística, la competencia cultural y artística, el aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal. Mediante el trabajo de textos en el aula, el alumnado utiliza la lectura como instrumento comunicativo, gracias a ello desarrolla la competencia comunicativa (Ballesteros, 2012, p.1).

De las múltiples investigaciones y teorías que el campo de la adquisición de lenguas nos aporta, en primer lugar, se pueden destacar las aportaciones de Stephen Krashen (1982). Mediante la exposición del discente a un *input* que comprenda y que a su vez suponga un cierto reto para él, este irá adquiriendo y mejorando de forma implícita e inconsciente su segunda lengua (Krashen, 1982). La hipótesis de Krashen sobre la importancia del *input* (1982) ha demostrado que la lectura en una segunda lengua favorece una mejor asimilación del lenguaje, pues se desarrollan los procesos cognitivos en la mente del alumno de manera que su capacidad de comprensión y sus habilidades lingüísticas se ven potenciadas.

En segundo lugar, William Grabe (2008) aboga por una lectura consciente dando lugar a un aprendizaje explícito de la lengua segunda. Anima al discente a ser un lector estratégico que se comprometa en la lectura extensiva para satisfacer sus necesidades y sus intereses. De esta forma, se elevan sus niveles de conciencia metacognitiva y metalingüística, a los que el lector

estratégico puede recurrir cuando sea necesario. Esto le permitirá una mejor comprensión de textos que puedan resultar más difíciles para él.

En tercer y último lugar, Alice H. Omaggio (2001) añade que la lectura es esencial no solo porque ayuda a desarrollar el lenguaje, sino porque, además, facilita el acercamiento del alumno a la cultura meta, un aspecto que no se ha de obviar cuando se enseña una lengua extranjera.

Por lo anteriormente expuesto, la comprensión lectora es una de las destrezas en las que se basa el aprendizaje de toda lengua extranjera hoy en día.

1.3. La cuestión de género en la comprensión lectora

El estado de la cuestión de género en este ámbito de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera se ha analizado a través de dos artículos de revistas especializadas en educación de los últimos años. En ambas publicaciones las autoras han realizado revisiones teóricas reuniendo e interpretando los resultados de investigaciones previas. La perspectiva de género forma parte fundamental de estos artículos y se exponen las conclusiones sobre la comprensión lectora en lengua inglesa con una visión coeducativa.

M.^a Dolores Corpas Arellano en un artículo titulado *Gender differences in reading comprehension achievement in English as a foreign language in Compulsory Secondary Education* para la revista *Tejuelo* (2013) realiza una investigación sobre la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. En primer lugar, presenta un resumen de los resultados de los exámenes PISA⁶ desde el 2000 hasta 2009 en los que se observan diferencias de género en la comprensión lectora en formato físico y digital entre estudiantes de distintos países. Tal y como reflejan los resultados PISA para el año 2009, Corpas (2013) observa que la brecha entre los chicos y las chicas se va reduciendo en distintos países como es el caso de España (2013, p.71):

Girls obtain better results in reading in all countries. In Spain, there is a small distance in reading achievement between boys and girls. In Spain, there is a small distance in reading achievement between boys and girls. Male students have the same average marks, 466, in digital reading and print reading, while

⁶ «PISA is the OECD's "Programme for International Student Assessment". PISA measures 15-year-olds' ability to use their reading, mathematics and science knowledge and skills to meet real-life challenges». <https://www.oecd.org/pisa/>

*female students get worse marks in digital reading (495 in print reading and 485 in digital reading). Girls also worsen their marks in digital reading in the rest of the OECD countries. As a result, the distance between genders in digital reading cuts down, though girls get better scores.*⁷

En rasgos generales, existe una ligera diferencia en favor de las alumnas en lo relativo a la comprensión lectora tanto en soporte digital como físico, a pesar de que en soporte digital la diferencia se reduzca. Este dato relativo a la lectura en soporte digital resulta interesante pues es el formato con el que se trabajará en este TFM.

Las conclusiones del análisis de Corpas (2013) reflejan la diferencia en las habilidades de comprensión lectora del alumnado español de 4º ESO. Se centra en cuatro elementos propios de la comprensión lectora: obtener información específica, obtener información general, comprender la estructura del texto y deducir el mensaje del contexto. La investigación concluye en que, en general, las alumnas obtienen mejores resultados que los alumnos en todos los elementos representativos de la comprensión lectora en inglés. Destaca la dificultad común entre los alumnos para deducir información implícita en el texto, lo que pone en una situación ventajosa a las alumnas en la deducción de mensajes del contexto con respecto a los compañeros:

*In sum, student females get better outcomes in reading comprehension in English than their male partners at the end of the Spanish Compulsory Secondary Education, when students are approximately sixteen years old. Both global and specific scores show that girls' achievement is higher in reading comprehension in English as a foreign language. (...) Clearly, gender differences tend to be bigger when the information is implicit in the text and tend to be smaller when the information is explicit in the text. It seems that boys have serious difficulties to find implicit information.*⁸ (Corpas, 2013, p.74)

⁷ Las chicas obtienen mejores resultados en todos los países. En España, hay una pequeña diferencia en el rendimiento de la lectura entre los niños y las niñas. Los estudiantes varones tienen la misma nota media en lectura digital y en lectura impresa, 466, mientras que las estudiantes mujeres tienen peores notas en lectura digital (495 en lectura impresa y 485 en lectura digital). Las chicas del resto de países de la OCDE también empeoran las notas en lectura digital. Como resultado, la brecha entre los géneros se reduce en lectura digital, aunque las chicas siguen obteniendo mejores resultados (Corpas Arellano, 2013, p.71).

⁸ En resumen, las alumnas obtienen mejores resultados que sus compañeros en comprensión lectora en inglés al final de la Educación Secundaria Obligatoria en España, cuando el alumnado tiene dieciséis años aproximadamente. Tanto las puntuaciones globales como las específicas muestran que el rendimiento de las chicas es mayor en comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. (...) Está claro que las diferencias entre ambos géneros tienen a aumentar cuando la información se encuentra implícita en el texto y a disminuir cuando está explícita (Corpas, 2013, p.74).

Por otro lado, Silvia M. Peart publica el artículo *L2 Reading: Strategies and Gender Preferences in the Foreign Language Classroom* para la revista *Lenguaje y Textos* (2017). En él, evidencia la relevancia de la lectura en una segunda lengua y reúne una serie de estudios relativos a las estrategias para la comprensión lectora y sobre las preferencias de cada género para trabajarla y expone los resultados en el aprendizaje de lenguas. Sheorey y Mokhtari (2001) afirman que los lectores más hábiles utilizan más estrategias que los lectores menos hábiles, entendiendo por dichas estrategias «*the mental operations or comprehension processes that readers select and apply in order to make sense of what they read*»⁹ (Abbott, 2006, p. 637).

Aunque advierte de que la cantidad de estudios sobre este tema no es muy abundante y, por tanto, los resultados no son concluyentes, Peart afirma (2017, p.25):

*In most of the studies discussed in this article female students use a wide variety of reading strategies, and more frequently than male students. Particularly, differences were found with problem-solving and supporting strategies favoring female students. It is inferred that female students may be more thorough readers than male students, and they double check if they understand the text or re-read until they understand. Moreover, female students may not mind the time involved in using such time-consuming strategies.*¹⁰

Esto deja en desventaja al alumnado masculino que, según Peart (2017), utiliza menos estrategias para la lectura; tal como indica la investigación, estas estrategias son beneficiosas para todo el alumnado, pues mejora la comprensión lectora en general:

*Strategic training may also help avoid any gender gap between female and male students, encouraging both genders to actively engage in reading comprehension, and being aware of a wide range of strategies that can be used to decode a text, and go beyond the level of facts and details in the reading.*¹¹ (Peart 2017, p.22).

⁹ Las operaciones mentales o los procesos de comprensión que los lectores seleccionan y aplican para dar sentido a lo que leen (Abbott, 2006, p. 637).

¹⁰ En la mayoría de los estudios analizados en este artículo, las estudiantes mujeres utilizan una amplia variedad de estrategias de lectura con mayor frecuencia que los estudiantes varones. En concreto, se han encontrado diferencias en las estrategias de resolución de problemas y de apoyo que favorecen a las alumnas. Se deduce que las estudiantes mujeres son posiblemente lectoras más minuciosas que los varones, y que comprueban dos veces si han entendido el texto o releen hasta que lo entienden. Además, es posible que a las alumnas no les importe el tiempo que supone el uso de estas lentas estrategias (Peart, 2017, p.25).

¹¹ La formación estratégica también puede ayudar a evitar cualquier brecha de género entre alumnos y alumnas, alentando a ambos géneros a participar activamente en la comprensión de la lectura y haciéndolos conscientes de una amplia gama de estrategias que pueden utilizarse

En las sesiones dedicadas a esta destreza, Peart (2017) sugiere que el profesorado diseñe actividades para realizar antes, durante y después de la lectura para todo el alumnado. La autora explica algunos ejemplos y los objetivos de cada tipo de actividad, que ayudarán al discente a entender los textos y a mejorar el nivel de la segunda lengua.

En primer lugar, define las actividades previas a la lectura que preparan al discente para enfrentarse al texto activando el conocimiento lingüístico y cultural y anticipa el vocabulario y conceptos gramaticales que dificultarían la lectura. Esto puede llevarse a cabo mediante predicciones orales, por ejemplo:

*The main objective of pre-reading activities is to assess and activate students' background knowledge, so they can relate to the text. Secondly, teachers should introduce contextual elements of the text, such as information about the author and text type, so students can predict the content of the reading. Thirdly, it is important to provide any cultural information related to the text that will help students comprehend it better. Finally, instructors should highlight the new vocabulary and possible grammatical constructions present in the text; this will facilitate the reading process and facilitate comprehension as well.*¹² (Peart, 2017, p.23)

En segundo lugar, se abordan las actividades para realizar durante la lectura, algunas de ellas son la lectura en voz alta, anotaciones, planteamiento de preguntas básicas (qué, quién, dónde, cuándo, cómo, por qué). En palabras de Peart (2017, p.23) «*the main objective of the "during reading activities" is to decode the text, remember the content of it, and be able to put it into the learner's own words*»¹³.

En tercer lugar, encontramos las actividades a realizar después de la lectura, que pueden consistir en la redacción de un resumen o reseña, en preguntas de comprensión o incluso la identificación de detalles o del tono del texto, así como emitir inferencias, entre otras.

para decodificar un texto e ir más allá del nivel de hechos y detalles en la lectura (Peart 2017, p.22).

¹² El principal objetivo de las actividades anteriores a la lectura es evaluar y activar el conocimiento previo del alumnado para que pueda relacionarse con el texto. En segundo lugar, el docente debe introducir elementos contextuales del texto, como información sobre el autor y el tipo de texto, para que el alumnado pueda predecir el contenido de la lectura. En tercer lugar, es importante proporcionar cualquier tipo de información cultural relacionada con el texto que pueda ayudar a los discentes a una mejor comprensión. Finalmente, los profesores deben destacar vocabulario nuevo y posibles construcciones gramaticales del texto; esto facilitará el proceso de lectura, así como su comprensión (Peart, 2017, p.23).

¹³ El principal objetivo de las "actividades durante la lectura" es decodificar el texto, recordar su contenido y ser capaz de reproducirlo en las propias palabras del discente (Peart, 2017, p.23).

*The main objective of post-reading activities is to give students the opportunity to check their understanding of the text, and to deepen their comprehension through discussion and interpretation. Teachers should plan activities that help students make connections and lead learners into a deeper analysis of the text meaning, going beyond the level of facts and details to explore the interrelations between them, the assumptions made by the author, and the implications of the ideas in the text.*¹⁴ (Peart, 2017, pp.23-24)

La importancia de este artículo radica en su defensa del uso de actividades estratégicas para mejorar la comprensión lectora del alumnado. Peart (2017) insta a reducir la brecha que se observa entre alumnos y alumnas aplicando estas estrategias en toda la clase de lengua extranjera. Por ello, el número de actividades, así como su función en el proceso enseñanza-aprendizaje para la comprensión escrita, serán elementos importantes en el desarrollo de este TFM.

2. Nuevas tecnologías en el aula

Atender a las necesidades más recientes de la educación significa dar forma a la idea de *e-learning* que cada vez se está implantando con mayor firmeza en la escuela de la sociedad del conocimiento. Como expertos en educación, conviene saber que el *e-learning* (abreviatura en inglés de *electronic learning*) hace referencia a la enseñanza y el aprendizaje mediante Internet y la tecnología. También se conoce como «enseñanza virtual» o «formación a distancia».¹⁵

Pedro Moñino Ángel en su tesis doctoral *Comprensión escrita en lengua inglesa en la era digital: flipped classroom y blended learning en el currículo de Educación Secundaria* (2015) reúne las características de las herramientas TIC y sus aportaciones a la educación. De entre ellas, destacamos las siguientes:

En primer lugar, la innovación, que busca una mejora de la calidad educativa mediante el perfeccionamiento constante de las tecnologías. En segundo lugar, la inmaterialidad de estas herramientas pone de relieve el hecho de que la

¹⁴ El principal objetivo de las actividades posteriores a la lectura es dar al alumnado la oportunidad de comprobar lo que han comprendido del texto y profundizar en la comprensión a través del debate y la interpretación. El profesorado debe planear actividades que ayuden al alumnado a establecer conexiones y dirigir a los dicentes hacia un análisis más profundo del significado del texto, yendo más allá del nivel de los hechos y los detalles para explorar las interrelaciones entre ellos, las suposiciones hechas por el autor y las implicaciones de las ideas del texto. (Peart, 2017, pp.23-24)

¹⁵ <https://elearningactual.com/e-learning-significado/>

información no se limita un soporte físico como un libro o un dispositivo USB, sino que la encontramos en la red. Además, las TIC facilitan la instantaneidad, dada la reducción de barreras temporales y físicas para la comunicación. La interactividad y la interconexión de las tecnologías permiten interactuar mediante códigos con el soporte digital o varias tecnologías simultáneamente conectados con la red gracias al desarrollo de aplicaciones. Otro rasgo común es la digitalización, que se abre paso en las escuelas en la medida en que se desarrollan los avances tecnológicos. Todas estas características facilitan el autoaprendizaje, que se desarrolla con mayor facilidad en el aula beneficiando a todo el alumnado, puesto que se crea un espacio educativo en el que se adapta el ritmo de aprendizaje a cada uno. De esta manera, el foco deja de ser la mera adquisición de conocimientos y pasa a ser la evolución del alumnado hasta que finalmente logra asimilar dichos conocimientos. Por último, el desarrollo de la tecnología ha dado lugar nuevos lenguajes expresivos, que se originan para dirigirse a las destrezas y competencias relacionadas con el uso de las TIC y que van más allá de las competencias tradicionales como la lectoescritura; por lo que el alumnado va a necesitar saber cómo obtener información nueva y cómo gestionar esa información (Moñino, 2015, pp.62-64).

Además, Moñino expone el impacto de internet en la educación:

La red internet facilita la comunicación entre personas e instituciones educativas mediante diversos sistemas, que pueden gestionar la transmisión de textos y archivos de todo tipo así como la comunicación mediante voz e imágenes en tiempo real y nos ofrecen una serie de aplicaciones prácticas para su uso como instrumento de comunicación en el ámbito educativo (Moñino, 2015, p.127).

Los avances tecnológicos de las últimas décadas como el correo electrónico, los foros, los blogs, las redes sociales o las aplicaciones dan lugar a un importante abanico de nuevas oportunidades en la escuela. Estas oportunidades proporcionadas por la red permiten a los componentes del sistema educativo recurrir a un nuevo soporte didáctico. Por ello, la comunicación en la escuela se ha modificado de forma permanente como es en el caso de las tutorías, el diseño y la presentación de materiales e incluso en la puesta en marcha de diferentes modalidades, presencial, a distancia y mixta (Moñino, 2015, pp.127-130).

La Comisión Europea (CE) en el Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027) que plantea su visión sobre una educación digital de alta calidad, inclusiva y accesible en Europa (CE, 2020):

Es un llamamiento en favor de una mayor cooperación a escala europea para:

- aprender de la crisis de la COVID-19, durante la cual se está utilizando la tecnología a una escala sin precedentes para fines de educación y formación
- adecuar los sistemas de educación y formación a la era digital.

Para ello se proponen dos prioridades estratégicas:

1. Fomentar el desarrollo de un ecosistema educativo digital de alto rendimiento.
(...)
2. Perfeccionar competencias y capacidades digitales para la transformación digital.

Esto requiere:

- capacidades y competencias digitales básicas desde una edad temprana
- alfabetización digital, incluida la lucha contra la desinformación
- educación informática
- buen conocimiento y comprensión de las tecnologías intensivas en datos tales como la inteligencia artificial
- capacidades digitales avanzadas que generen más especialistas digitales y garanticen que las niñas y las mujeres jóvenes estén representadas por igual en los estudios y carreras digitales. (CE, 2020)

En definitiva, las TIC y la competencia digital se han convertido en parte fundamental de la educación; por ello, las escuelas y sus profesionales deben asegurar el seguimiento de las estrategias y los requerimientos de este Plan de Acción para que su alumnado consiga una competencia digital de calidad. Esta investigación acercará las TIC a la asignatura de inglés como lengua extranjera.

2.1. La cuestión de género en el uso de las TIC

El Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027) pone el foco sobre la desigualdad que se percibe entre hombres y mujeres en el uso de la tecnología y la representación del género en las carreras tecnológicas. En relación con este tema, se incluyen tres fuentes gracias a las cuales se puede observar el estado de esa brecha digital de género.

Volman et al. (2005) en su artículo *New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education* para la revista especializada *Computers and Education* realizan una investigación que pone en evidencia las diferencias de género y étnicas en el uso de herramientas TIC entre el alumnado de Países Bajos. Puesto que este trabajo el interés principal consiste en tratar la cuestión de género, no se

entrará en las diferencias étnicas; no obstante, es un tema que puede resultar muy atractivo para futuras investigaciones.

Para llevar a cabo su labor investigadora, las autoras se centran en el uso del ordenador en el centro educativo y en casa, analizan para qué se utiliza, con qué actitud y las habilidades del alumnado. Tras un análisis exhaustivo, las conclusiones de la investigación empírica de Volman et al. (2005, p.51) afirman lo siguiente: «*Unlike primary education, the gender differences found in secondary education were considerable*»¹⁶. Las diferencias de uso del ordenador entre niños y niñas fuera del centro educativo son mínimas en Educación Primaria, pero se observa un distanciamiento en la etapa de Educación Secundaria: «*girls use the computer less at home than boys and programming and games in particular are unpopular. At school, both genders use computers equally intensively but girls e-mail more frequently, while boys play games more*»¹⁷ (Volman et al., 2005, p.51). No es que se utilice menos, sino que el objetivo de ese uso es otro que responde a los intereses personales de cada uno.

A la luz de esta investigación, se aprecia que la distancia entre alumnos y alumnas se reduce dentro del aula: según Volman et al. (2005) en el centro básicamente existe una deferencia entre alumnos y alumnas basada en la actitud con la que se enfrentan al uso de las TIC; sin embargo, el nivel de las habilidades, los intereses educativos y las actitudes son muy similares entre géneros, si bien es cierto que, en ocasiones, se observa una ligera superioridad en la confianza de los estudiantes varones para el manejo de los ordenadores. Las autoras de la investigación exponen: «*if the fact that there are fewer gender differences in attitude regarding ICT in younger pupils is interpreted as a generation question, we can assume that the differences will disappear in the*

¹⁶ Al contrario que en Educación Primaria, las diferencias de género encontradas en Educación Secundaria eran considerables (Volman et al., 2005, p.51)

¹⁷ En casa, las chicas utilizan el ordenador menos que los chicos y la programación y los juegos, en particular, son poco populares. En la escuela, ambos géneros utilizan el ordenador en la misma medida, pero las chicas envían correos electrónicos con más frecuencia, mientras que los chicos juegan más. (Volman et al., 2005, p.51)

next generation»¹⁸ (Volman et al., 2005, p.52). Esta afirmación supone una visión positiva y esperanzadora, ya que aspira a una futura reducción de la brecha en la actitud ante el uso de las herramientas TIC entre alumnos y alumnas. Sin embargo, Volman et al. instan a no bajar la guardia (2005, p.53): *«but while this difference can still be interpreted as a question of age, we must pay attention to changes in girls' attitudes towards ICT at the beginning of secondary education»*¹⁹.

Una estrategia de las autoras para no aumentar la brecha que se acentuaría con la edad reside en la importancia del papel del docente como modelo y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las TIC: *«when pupils work together in mixed gender groups, teachers can rotate roles and tasks. Explicit attention to learning to work together and learning to divide tasks fairly is important»*²⁰ (Volman et al., 2005, p.53).

En relación las diferencias de uso y las actitudes de los alumnos y las alumnas hacia la tecnología, el trabajo llevado a cabo por Mónica Arenas Ramiro ha ayudado a definir el concepto de «brecha digital de género» (2011, p.109):

El concepto de brecha digital es un concepto complejo y multidimensional, que señala no sólo las diferencias de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, sino que engloba las diferencias en las habilidades para utilizarlas y el impacto que este uso provoca en la sociedad. Así pues, el derecho de acceso a Internet y su uso están en íntima conexión con el derecho a la igualdad. (...)

Cuando la desigualdad se produce entre personas por su diferencia de sexo, estamos entonces ante lo que se ha denominado “brecha digital de género”. Las desigualdades existentes entre hombres y mujeres en el terreno de las nuevas tecnologías e Internet tienen diferentes manifestaciones, que van desde el acceso, pasando por la intensidad del uso, hasta el tipo de uso que se les da, sin olvidar, lógicamente, los factores económicos y socio-culturales que las rodean.

En otras palabras, se puede concluir en que la «brecha digital de género» consiste en la distancia entre hombres y mujeres en lo referente a las

¹⁸ Si interpretamos el hecho de que hay menos diferencias en la actitud hacia las TIC en los estudiantes más pequeños como una cuestión generacional, podemos asumir que la brecha desaparecería en la próxima generación. (Volman et al., 2005, p.52)

¹⁹ Sin embargo, como esta diferencia aún puede entenderse como una cuestión de edad, debemos prestar atención a los cambios en la actitud de las chicas hacia las TIC al principio de la Educación Secundaria. (Volman et al., 2005, p.53)

²⁰ Cuando el alumnado trabaja en grupos mixtos, los docentes pueden intercambiar los papeles y las tareas. Es importante prestar atención explícita a que aprendan a trabajar juntos y a dividir las tareas de forma justa (Volman et al., 2005, p.53).

tecnologías generada por las desigualdades de acceso y de utilización. Además, en esta publicación, de enfoque jurídico, Arenas (2011, p.119) concluye en que la educación digital resulta una clave para el desarrollo y el avance de una sociedad democrática, es decir, una sociedad que se basa en la igualdad y, por tanto, la reducción de la brecha digital de género.

En un artículo para la *Revista de curriculum y formación del profesorado* (2013), *Brecha de género e inclusión digital. El potencial de las redes sociales en educación*, Raquel Barragán Sánchez y Estrella Ruiz Pinto continúan y amplían la línea de la brecha digital de género marcada por Arenas Ramiro (2011) y proponen la utilización de las TIC desde una perspectiva de género en el aula. Barragán y Ruiz (2013, p.312) abogan por la inclusión de las redes sociales en la educación formal, dada la cantidad de estudios que reconocen la influencia de la experiencia personal sobre las interacciones sociales en la escuela. Estas contribuyen al desarrollo intelectual y a la adquisición de conocimientos mediante las relaciones sociales. A este respecto, añaden que «Internet, junto con las tecnologías asociadas a su uso (teléfonos, ordenadores, tablets, etc.) constituyen un entorno rico en interacción que usualmente utilizan los jóvenes» (Barragán y Ruiz, 2013, p.312).

Con el objetivo de evitar la ampliación de la brecha digital de género y, sobre todo de reducirla, Barragán y Ruiz (2013) abogan por la utilización de «recursos y materiales curriculares con un alto valor coeducativo diseñados y consolidados bajo el amparo del I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2006» (p.315). Estos materiales pueden servir como ejemplo de que una coeducación basada en las TIC es posible. Más adelante, se realizará un análisis de recursos en línea siguiendo algunas ideas que proponen las autoras.

En el artículo se compilan medidas y recomendaciones para tener en cuenta en el diseño, la creación y el análisis de recursos educativos digitales no sexistas. En la Tabla 1, se presentan los contenidos que proponen Barragán y Ruiz (2013, p.318) para el diseño de espacios coeducativos en redes sociales y que más adelante en este trabajo, servirá como guía para el análisis de recursos en línea:

Tabla 1*Pautas para el diseño de espacios educativos con redes sociales*

Igualdad de género en el diseño de espacios educativos con redes sociales		
Elementos a cuidar	Tratamiento	Ejemplos
Lenguaje	Uso de términos impersonales y expresiones no sexistas	Alumnos, profesores, personas, equipo directivo, secretaría...
Discurso	Transmisión de roles no sexistas y modelos igualitarios	La madre de Juan y Marta es jueza y el padre amo de casa
Contenidos	Acogida de referentes femeninos y masculinos en todas las áreas de conocimiento	Sonia Sofía Kovalevskaya Karl Weierstrass Ada Lovelace Charles Babbage
Ilustraciones	Visión de mujeres y hombres rompiendo estereotipos de género	Una mujer como directora y un hombre como secretario en un colegio.
Valores	Énfasis en la igualdad, el respeto, el diálogo, el pacifismo, la tolerancia, la diversidad y la emocionalidad	Resolver pacíficamente un conflicto a través del diálogo y el respeto, independientemente del sexo de las personas.
Metodología	Fomento del dinamismo, la participación y la motivación del alumnado durante el aprendizaje	Involucrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado con situaciones cercanas a su realidad.
Actividades	Utilización del análisis crítico, el descubrimiento, el pensamiento y el debate	Plantear interrogantes durante la explicación del contenido educativo.
Vínculos web	Incorporación de enlaces a páginas sobre género	http://www.femiteca.com/
Eventos	Anuncio de fechas señaladas y citas importantes en la lucha por la igualdad de género	8 de marzo: Día Internacional de las Mujeres Trabajadoras
Interacciones	Creación de espacios para la divulgación, la reflexión y el debate	Publicar en el «muro» de Facebook informes sobre violencia de género.
Ubicación	Organización sencilla y clara del hipertexto de la herramienta tecnológica	Incluir en la zona superior de la página de inicio un botón a través del cual se acceda a recursos coeducativos.
Apariencia	Uso de un formato atractivo y estimulante para el aprendizaje	Evitar los colores muy llamativos y los textos demasiado extensos.

Fuente: Barragán y Ruiz (2013, p.318)

Las autoras concluyen con tres ideas fundamentales para la coeducación (Barragán y Ruiz, 2013, p.320): «aprender de forma colaborativa y entre iguales, aprender con las TIC y aprender en un clima de igualdad entre hombres y mujeres».

3. Los estudios de género

En este marco teórico se han abordado aspectos relativos al género en los diferentes ámbitos educativos en los que se fundamenta este TFM, la comprensión lectora y el uso de las TIC. No obstante, es necesario añadir una serie de conceptos fundamentales sobre el estudio del género y sobre el lenguaje.

3.1. Conceptos clave

Cabe aclarar ciertos conceptos básicos relativos a la teoría de género, se expone entonces la diferencia entre «sexo» y «género» según Sara Berbél en el artículo *Sobre género, sexo y mujeres* (2004):

El sexo viene determinado por la naturaleza, una persona nace con sexo masculino o femenino. En cambio, el género, varón o mujer, se aprende, puede ser educado, cambiado y manipulado.

Se entiende por género la construcción social y cultural que define las diferentes características emocionales, afectivas, intelectuales, así como los comportamientos que cada sociedad asigna como propios y naturales de hombres o de mujeres.

Durante el análisis de los recursos en línea de este trabajo, se observará si se reflejan actitudes sexistas o estereotipos de género, bien en el contenido de las lecturas o bien en las imágenes que las acompañen. Para ello, se definen ambos conceptos: el sexismo consiste en «todas aquellas prácticas y actitudes que promueven el trato diferenciado de las personas en razón de su sexo biológico, del cual se asumen características y comportamientos que se espera, las mujeres y los hombres, actúen cotidianamente».²¹ Por su parte, Antolín Villota define el concepto de estereotipo de género en el libro *La Mitad Invisible* (2003, p. 64):

Los estereotipos de género son aquellas ideas, prejuicios, creencias y opiniones preconcebidas que conforman el modelo femenino y masculino, impuestas por el medio social y la cultura patriarcal que se aplican de forma general a todas las mujeres y todos los hombres en función de su sexo biológico. Ejemplos: los hombres son valientes, fuertes, independientes, rudos, las mujeres son sensibles, miedosas, dependientes, tiernas... Podemos definirlos como los rasgos, imágenes mentales y creencias que atribuyen características a mujeres y varones como grupos, sexual y genéricamente diferentes.

Los estereotipos de género afectan tanto a las descripciones físicas, los comportamientos y las habilidades de hombres y mujeres como a sus representaciones sociales y laborales. Un ejemplo claro del efecto de estos

²¹ <https://mujeresenmovimiento.mx/content/que-es-el-sexismo>

estereotipos es, en palabras de Óscar Montequín en su Trabajo de Fin de Máster *Aspectos de género en libros de texto y una aplicación online en inglés E.F.L.* (2019, p.19), que «las mujeres están normalmente relacionadas con labores domésticas (limpiadora, cuidadora, cocinera) o con profesiones tradicionalmente asociadas al género femenino, como maestra (mayoritariamente de educación infantil o primaria), secretaria, cajera, peluquera o enfermera» y, por tanto, la existencia de la brecha STEM (*STEM: Science, Technology, Engeneering and Mathematics*):

El fenómeno según el cual las chicas son condicionadas para no elegir estudios de matemáticas y ciencias y son conducidas hacia cursos como las humanidades o las ciencias sociales, mientras que los chicos reciben más impulsos en las carreras científico-tecnológicas y menos en lenguas y humanidades (Blumberg, 2007, como se citó en Montequín, 2019, p.21).

3.2. Sexismo en el lenguaje

Con relación al lenguaje y las expresiones no sexistas es necesario destacar que una lengua sin género gramatical, como es el caso del inglés, puede ciertamente dar lugar a expresiones sexistas. En este apartado, revisaremos brevemente tres formas de detectar el sexismo en el lenguaje: los marcadores de género en sustantivos, el masculino genérico y el *firstness*. Para ello retomamos el trabajo de Óscar Montequín (2019) donde se pone de relieve algunos casos de lenguaje sexista en inglés:

Encontramos otros ejemplos de palabras que utilizan marcadores que son claramente masculinos. Por ejemplo, en inglés existen términos como *policeman*, que debería ser evitado y utilizar *police officer* en su lugar, así como utilizar la expresión *salesperson* en lugar de *salesman*. Otros ejemplos incluyen *sportsmen*, *trademen*, *chairmen*... (Pérez Sabater, 2015, como se citó en Montequín, 2019, p.23).

Al igual que en español, una lengua en la que necesariamente se expresa el género, en inglés también se utiliza como norma general el masculino para designar a un grupo de personas, aunque en él haya más mujeres que hombres, por ejemplo. Tal y como exponen Sunderland (1992) y Pérez Sabater (2015) como se citaron en Montequín (2019, p. 24):

El masculino genérico consiste en el uso del pronombre personal masculino *he*, o el posesivo *his*, en lugar de uno neutro cuando el sujeto puede ser hombre o mujer. Así, mientras el sustantivo muestra ambigüedad, ésta se pierde al utilizar un pronombre que marca claramente el género. En su lugar, se recomienda la utilización de “*he or she/his or her*” o “*they/their*”.

Por último, cabe mencionar un último fenómeno del uso sexista del lenguaje en inglés denominado *firstness*:

Consiste en la utilización sistemática del masculino en primer lugar, cuando se mencionan ambos géneros. Por ejemplo, “*he and she*”, “*boys and girls*”, “*men and women*”, “*her brother and sister*”, etc. Este fenómeno relega a una posición secundaria a las mujeres de manera automatizada, por lo que debe ser evitado, intercalando el orden de aparición. (Blumberg, 2015, y Sunderland, 1992, como se citan en Montequín, 2019, p. 24)

Estos conceptos, junto con lo expuesto en apartados anteriores de este marco teórico sobre la cuestión de género en la comprensión lectora y en el uso de las TIC, permitirán analizar los recursos en línea desde una perspectiva de género. Asimismo, en el caso de que se identifiquen estas situaciones discriminatorias en los recursos y que no sean susceptibles de cambios o mejoras por parte del docente, se recomendará evitar la utilización de dichos recursos en el aula para no perpetuar dichas actitudes.

Materiales

Esta investigación se llevará a cabo analizando los recursos en línea de comprensión lectora del nivel A2 de las páginas web del British Council y Cambridge Assessment. Como se indicaba en el apartado teórico, se realizará un análisis del material dirigido al alumnado de 4º ESO, por ello nos centraremos en las actividades de comprensión escrita del nivel elemental en el British Council y el nivel básico en Cambridge Assessment, los cuales corresponden con los niveles A2 y A1-A2 respectivamente.

1. British Council

La página del British Council²² es un sitio web de referencia para la búsqueda de recursos para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El British Council, es un instituto cultural público cuya misión consiste en la difusión del inglés, su cultura e innumerables actividades para practicar el inglés como lengua extranjera en diferentes ámbitos formativos.

En su espacio en línea se puede acceder a una gran cantidad de recursos para el aprendizaje del inglés británico, ya sea para la preparación de exámenes oficiales o para la mera práctica de la lengua. En este espacio especializado, el

²² <https://www.britishcouncil.es/>

contenido de *e-learning* consiste, por un lado, en cursos en línea de pago y, por otro lado, en apartados en línea de libre acceso dedicados a cada una de las destrezas del MCER. Dado que la destreza que ocupa a este Trabajo de Fin de Máster es la comprensión escrita, nos vamos a centrar en los apartados en línea de libre acceso dedicados a su práctica.

La página web del British Council alberga espacios diferenciados en función del público al que va dirigido. En la misma se presentan actividades diferenciadas por el perfil del usuario de la lengua extranjera según su edad. En este TFM analizaremos dos entradas en las que se facilitan recursos para la edad y el nivel de lengua del alumnado de Secundaria: *Learn English*²³ y *Learn English for teens*²⁴.

El apartado *Learn English* está enfocado a adultos o jóvenes, las entradas dedicadas a comprensión lectora en este apartado son: *Skills*, *Magazine* y *Stories*. Las dos últimas entradas se dirigen únicamente a los niveles intermedio y avanzado, del B1 al C1 según el MCER. En la sección *Skills* encontramos recursos para trabajar las cuatro destrezas del MCER (*listening*, *reading*, *writing*, y *speaking*). La sección dedicada a la comprensión lectora alberga cinco de los seis niveles del MCER, desde el A1 hasta el C1, el único nivel que para el que no proporcionan lecturas es el C2. Para cada nivel se invita al visitante de la web que elija una lectura y así acceda al texto y las actividades de comprensión lectora correspondientes.

Por ello, nos centraremos en la comprensión lectora de la sección *Skills*, pues es la única de las tres que cuenta con un apartado específico para el nivel A2.

El segundo apartado que se incluye en esta investigación es *Learn English for teens* que, como su propio nombre indica, está diseñado para adolescentes, por lo que la interfaz y los temas que se tratan en las lecturas son más cercanos para el alumnado de Educación Secundaria. Las entradas dedicadas a la comprensión lectora en este apartado son *Skills*, *Magazine* y *Graded readings*.

La sección *Magazine* no cuenta con lecturas para el nivel A2 ni con actividades para trabajar la comprensión lectora.

²³ <https://learnenglish.britishcouncil.org/>

²⁴ <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/>

La sección *Skills* está estructurada al igual que su homóloga en el apartado *Learn English*.

En la sección *Graded reading*, encontramos lecturas graduadas. El sistema de lecturas graduadas por niveles se lleva a cabo en las aulas de secundaria con frecuencia, especialmente cuando se trata de obras clásicas de la literatura. Sin embargo, esta sección cuenta con distintos tipos de textos escritos para que el alumno usuario disfrute de la lectura en inglés por placer. El apartado está dividido en tres niveles: *elementary – level 1* (A2, según el MCER), *intermediate – level 2* (B1 del MCER) y *upper-intermediate – level 3* (B2 del MCER).

Por todo ello, en este apartado *Learn English for teens*, nos centraremos en el material alojado en las secciones *Skills* y *Graded reading*.

2. Cambridge Assessment English

Cambridge Assessment English²⁵ forma parte de la Universidad de Cambridge y trabaja por el aprendizaje del inglés y para que las personas puedan demostrar sus conocimientos de la lengua. Cambridge Assessment es una de las máximas autoridades para la evaluación y certificación del nivel de inglés como lengua extranjera según el MCER y sus exámenes y pruebas de idioma permiten acceder a diferentes organizaciones en todo el mundo. Por esta razón, su página web es un espacio de referencia no solo para obtener información sobre sus exámenes oficiales, sino también para acceder a recursos con objeto de preparar estas pruebas. Además, en ella se puede acceder a material en línea para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Cambridge Assessment cuenta con una interfaz clara y sencilla que da acceso a un apartado dedicado al aprendizaje del inglés y que formará parte de esta investigación. Este apartado se denomina *Learning English*, en él se encuentran recursos en línea consistentes en actividades interactivas para usuarios de distintos niveles, espacios dedicados a la preparación de exámenes oficiales de Cambridge, recursos para profesores, ejercicios para los más pequeños, así como enlaces para aplicaciones para móviles.

²⁵ <https://www.cambridgeenglish.org/>

En esta investigación nos centraremos en *Activities for learners*²⁶, actividades gratuitas y en línea. Esta sección cuenta con filtros que permiten personalizar el aprendizaje de la lengua eligiendo el nivel, la destreza y el tiempo que se quiere emplear por actividad. Con el fin de analizar los recursos que tienen interés para los objetivos de este TFM, se han aplicado los filtros del espacio de búsqueda correspondientes. Para ello, se ha seleccionado la destreza de comprensión lectora, el nivel básico, que abarca los niveles A1-A2 según el MCER y se han incluido todos los rangos de tiempo. De las diez actividades resultantes, se seleccionarán cinco de nivel A2, dado que se aprecia mayor complejidad en los textos y las actividades, por lo que estas serán objeto de nuestro análisis.

Metodología

La metodología que se va a utilizar para alcanzar los objetivos de este TFM consistirá en el análisis cualitativo del contenido de una lectura representativa de cada una de las secciones especificadas en el apartado anterior. Esta lectura y sus actividades se examinarán de la siguiente manera:

En primer lugar, se tendrá en cuenta el número y el tipo de ejercicios que se proponen para la práctica de la comprensión escrita en los recursos online de estas páginas web, a la luz de la teoría en la que se fundamenta nuestra investigación sobre las actividades estratégicas para la comprensión lectora, *pre-reading*, *during* y *post-reading*, propuestas por Peart (2017, pp.23-24) para que todo el alumnado pueda alcanzar una competencia lectora eficiente.

Asimismo, se pondrá el foco en la perspectiva de género de los recursos, por lo que el lenguaje, el contenido de las lecturas y las imágenes formarán parte importante del análisis para detectar posibles prácticas discriminatorias. Esto se lleva a cabo teniendo en cuenta que el lenguaje, el contenido y las imágenes son conceptos que se recogen en la Tabla 1 de Bagarrán y Ruiz (2013 p.318). Además, retomamos las ideas sobre el sexismo en el lenguaje y los estereotipos de Montequín (2019, p.21-24) para completar nuestro análisis.

²⁶ <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/activities-for-learners/?rows=12>

Una vez realizado este análisis, se establecerán los criterios para la selección de lecturas que se incluirán en el catálogo que supondrá el resultado de nuestra investigación.

Análisis de recursos en línea

En este apartado, se presenta un análisis de los recursos en línea de las páginas web seleccionadas siguiendo la metodología presentada anteriormente.

1. British Council

En este apartado, examinaremos dos de los recursos alojados en la página web del British Council: *Learn English* y *Learn English for teens*.

1.1. *Learn English*

En este recurso, se analiza la sección en la que el usuario puede practicar la destreza de comprensión lectora del nivel A2.

1.1.1. *Skills*

En esta sección, todas las entradas vienen introducidas por el título, una breve descripción a modo de subtítulo que informa sobre el formato y la temática de la lectura. Además, se incluye una imagen representativa de la situación que se trata en ella.

Para llevar a cabo el análisis, tomamos como referencia la siguiente lectura en línea y sus actividades interactivas de la entrada correspondiente a la comprensión lectora en el nivel A2:

Lectura: *An invitation to a job interview*

Esta lectura consiste en un ejemplo de correspondencia personal. La lectura consiste en un correo electrónico en el que se convoca a la destinataria a una entrevista de trabajo en una empresa.

En primer lugar, se presenta un breve análisis descriptivo de las actividades de comprensión y a continuación, un análisis crítico sobre la perspectiva de género que se refleja en estos recursos.

1.1.1.1. Actividades de comprensión

Siguiendo la propuesta de Peart (2017), estos recursos proponen actividades estratégicas para realizar antes, durante y después de la lectura.

1.1.1.1.1. Actividad de preparación

Esta actividad se encuentra bajo el título «*preparation*» tras la imagen que introduce el recurso y antes de la lectura. Consiste en un ejercicio de asociación de seis términos con sus definiciones correspondientes; este tipo de ejercicio es el que más se repite entre las actividades de preparación de este recurso.

Actividad de preparación: asociación de términos y definiciones.

El usuario de la lengua debe trabajar con seis términos que aparecerán en la lectura. Estos son cinco sustantivos y un verbo relacionados con el ámbito laboral. Esta sencilla actividad debe realizarse antes de la lectura para activar y evaluar el vocabulario. De este modo, se facilita la comprensión de la lectura que va a realizar a continuación.

1.1.1.1.2. Actividad durante lectura

De las dos actividades que figuran después del texto, la primera debería realizarse durante la lectura.

Task 1: elección múltiple.

Esta actividad busca la comprensión de información detallada de la lectura. Para ello, formula seis preguntas cortas y propone cuatro posibles respuestas cortas de las cuales solo una es correcta. De esta manera, el usuario debe leer con atención para identificar esos detalles en el texto y poder utilizarlos en posteriormente.

1.1.1.1.3. Actividades después de la lectura

Task 2: compleción de espacios en blanco.

El usuario debe rellenar huecos con palabras que se proporcionan previamente para completar seis oraciones que resumen las ideas generales de la lectura. Esta es una actividad para realizar después de la lectura, ya que mediante su

ejercicio se profundiza en la comprensión del texto y el usuario debe llegar a ser capaz de reformular ideas del mismo.

Discussion: Esta actividad se propone al final de todas las lecturas de esta sección. En este caso se formula la siguiente pregunta: «*How can you prepare for a job interview?*»

El usuario debe tomar como referencia la información que ha leído en el texto y que ha retenido gracias a las actividades estratégicas de comprensión. A partir de esta información y de sus propias ideas, el usuario debe contestar por escrito a la pregunta en el espacio de comentarios.

Este es un ejemplo de actividad posterior a la lectura. A través de ella, el usuario profundiza en el contenido de la lectura, lo conecta con sus conocimientos para poder producir sus propias ideas sin necesidad de retomar la lectura del texto mediante la expresión escrita.

1.1.1.2. Perspectiva de género

Tres de los aspectos que se deben tener en cuenta en los recursos online son el lenguaje, el contenido y las imágenes, según la Tabla 1 (Bagarrán y Ruiz, 2013). A continuación, se realiza una crítica de la visión de género que se plantea en el contenido de esta lectura mediante el lenguaje y la imagen.

1.1.1.2.1. Lenguaje

Como se comentaba en el apartado teórico de este Trabajo de Fin de Máster, aunque la lengua inglesa no tiene género gramatical como es el caso del español, pueden darse expresiones sexistas.

En las lecturas y en los ejercicios de esta sección, se identifica perfectamente a los personajes que aparecen en ellos. Por esta razón, no tiene lugar la utilización de masculino genérico ni se ha identificado ninguna marca de género que suponga una evidencia de lenguaje sexista.

En esta lectura concretamente, las dos personas involucradas en el correo electrónico son dos mujeres: la emisora es la asistente de recursos humanos de la empresa y la receptora, solicitante del puesto de administradora de ventas. Además, se menciona a otra mujer que será la directora de ventas con la que la solicitante del puesto tendrá la entrevista.

La situación que se plantea en esta lectura supone distintas formas de relaciones de poder entre las tres mujeres. De esta manera, se toma distancia del estereotipo que posiciona a los hombres en los puestos ejecutivos más altos. Este distanciamiento también podría llevarse a cabo involucrando una figura de un hombre en esta lectura, como emisor o receptor del correo, pues de esta manera se colocaría en un puesto intermedio o bajo de poder. En este caso, ya no hablaríamos de un distanciamiento de los roles de género en el ámbito laboral, sino incluso de una ruptura.

1.1.1.2.2. Imagen

Hay una cuestión susceptible de mejora en la fotografía que acompaña a esta lectura y que se muestra a continuación.

Figura 1

An invitation to a job interview



Nota. Reproducida de *An invitation to a job interview* [Fotografía] de British Council, s.f., <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/pre-intermediate-a2/an-invitation-to-a-job-interview>.

En esta imagen se muestra a dos hombres y a tres mujeres esperando a una entrevista de trabajo. Por un lado, cabe destacar que el número de mujeres sea superior al de los hombres. Sin embargo, debe realizarse una crítica respecto de la representación de los personajes femeninos.

Las tres mujeres son jóvenes, llevan el pelo suelo y liso y están maquilladas, además las tres están vestidas con un traje de chaqueta y falda y tacones altos. Esto conlleva a una perpetuación de la representación estereotípica de las mujeres, quienes para estar presentables deben maquillarse, llevar falda o

vestido y zapato alto para estilizar la figura. Asimismo, la posición de las piernas queda condicionada por su vestimenta lo que hace que las tres mujeres las tengan cruzadas de igual manera, mientras que los hombres, por su parte, pueden sentarse de una manera visiblemente más cómoda.

Habría sido recomendable que en esta imagen se representara a alguna de las tres mujeres con otra ropa, por ejemplo, que llevara pantalón, zapato bajo o plano o el pelo recogido. De esta forma, podríamos ver a las mujeres sentadas de distintas maneras, con las piernas sin cruzar o ligeramente más separadas. Así, se ofrecería una visión que no perpetuase la estereotipación de la vestimenta femenina en el ámbito laboral, especialmente si tenemos en cuenta que los receptores de esta imagen es alumnado joven que podrían tomarla como referencia.

1.2. *Learn English for teens*

En este apartado, se analizarán las secciones dedicadas al desarrollo de la destreza de la comprensión lectora del nivel A2.

1.2.1. *Skills*

En la sección correspondiente a la comprensión lectora en el nivel A2, al igual que en su homóloga en el espacio *Learn English*, todas las lecturas vienen introducidas por un título, una breve descripción como subtítulo que anticipa al usuario sobre el formato y temática del texto, así como de una imagen.

Para llevar a cabo el análisis tomamos como referencia la siguiente lectura del nivel elemental (A2), y sus actividades interactivas de comprensión:

Lectura: *Finding a job*

La lectura consiste en cuatro anuncios de puestos de trabajo que podrían realizar estudiantes de secundaria, antes o después del horario lectivo, los fines de semana o durante las vacaciones.

1.2.1.1. *Actividades de comprensión*

Al igual en la sección equivalente que se ha presentado en páginas anteriores, se presentan a continuación las actividades estratégicas para la comprensión lectora (Peart, 2017).

1.2.1.1.1. Actividad de preparación

Actividad de preparación: agrupación

En esta actividad el usuario debe agrupar los 12 deberes que implica cada uno de los seis trabajos propuestos para comprobar los conocimientos previos de vocabulario sobre el trabajo. Este vocabulario es necesario para leer y comprender el texto.

El lenguaje de esta actividad es susceptible de crítica desde la perspectiva de género, la cual se realizará más adelante.

1.2.1.1.2. Actividades durante lectura

Después de la lectura, contamos con tres ejercicios para realizar durante la lectura:

Actividad 1: relacionar.

Esta actividad es poco exigente, consta de cuatro frases cortas que resumen los anuncios que se acaban de leer y el alumno usuario debe relacionar cada frase con cada oferta de trabajo. Mediante esta actividad, el usuario podrá retener la idea general de cada uno de los cuatro anuncios.

Actividad 2: elección múltiple.

En esta actividad se formulan ocho preguntas sobre información detallada ubicada en uno de los cuatro anuncios. El usuario debe leer con atención para identificar esos detalles en el texto y elegir cuál es la oferta que compone la respuesta.

Actividad 3: verdadero/falso.

El usuario debe buscar información detallada sobre cada anuncio que se plantea en ocho afirmaciones y clasificarla como verdadera o falsa. Esta actividad se basa en una decodificación de información del texto, de forma que el usuario llegue a comprender detalles del mismo y sea capaz de profundizar en él.

1.2.1.1.3. Actividad después de la lectura

Discussion: «*Do you have a part-time job?*»

Si bien esta actividad se centra en la expresión escrita, se entiende que el usuario no podría llevarla a cabo de manera eficiente sin haber realizado la

lectura ni haber elaborado los ejercicios de comprensión. Por esta razón, podemos entender esta actividad como un ejercicio más de comprensión posterior a la lectura, pues el usuario conecta el contenido del texto con sus conocimientos para exponer por escrito sus propias ideas en la lengua extranjera.

1.2.1.2. Perspectiva de género

A continuación, se realiza una crítica de la visión de género que se plantea en esta lectura. Primero nos centramos en el lenguaje, para lo que retomaremos el hilo de Montequín (2019) sobre el sexismo en el inglés. Después se tendrá en cuenta la imagen que acompaña a la lectura.

1.2.1.2.1. Lenguaje

En líneas generales el lenguaje que se utiliza en las lecturas de este apartado no denota tintes sexistas, principalmente porque en ellas se tratan temas como la seguridad digital, hábitos de estudio, atracciones turísticas en ciudades o información en una estación y en un centro comercial. Por eso, se puede constatar que el lenguaje es neutro y estándar en todos los textos y no observan señales de utilización de estereotipos de género.

Por el contrario, y como se adelantaba en páginas anteriores, en las actividades de esta lectura en concreto cabe señalar los siguientes aspectos negativos que evidencian el uso del masculino genérico y una tendencia al *firstness*:

En primer lugar, resulta criticable el uso del sustantivo «*paper boy*», que no solo es sexista pues solo hace referencia al género masculino, sino que además es un término anticuado. Este nombre utilizaba para designar a los niños que trabajaban como repartidores de periódicos durante los siglos XIX y XX. En la actualidad no procede utilizar este término para referirse a una persona joven que trabaje como repartidora de periódicos a tiempo parcial. La razón es que con el uso de este término masculino se está extendiendo la idea de que este trabajo está reservado para los chicos.

Además, la idea se perpetúa en la tercera actividad de comprensión, punto 6 cuando se realiza la afirmación «*you should contact the newspaper delivery boy for more information*».

Dado que este término no resulta correcto, en su lugar podrían haberse utilizado las siguientes opciones:

1. Cambiar el término «*paper boy*» por una expresión neutra en el género como «*paper person*», «*newspaper distributor*» o «*newspaper deliverer*».
2. Desdoblar el género e incluir «*paper girl/boy*», como se hace con otros empleos en ese mismo ejercicio.

El inglés es un idioma que también puede progresar en favor de la inclusividad y, por tanto, los usuarios de esta lengua deben ser conscientes de su evolución.

Por otro lado, conviene señalar una tendencia al *firstness* que se evidencia en la actividad de preparación de esta lectura. Este fenómeno se observa en el empleo de términos con marcas de género en los que se reflejan tanto el masculino como el femenino, el problema de este desdoble del género es que, por sistema, se emplea en primer lugar el masculino dejando en segundo lugar el femenino.

Esto ocurre en la actividad de preparación de la lectura que ocupa este análisis en la que se observa «*waiter/ waitress*».

También se puede observar este fenómeno en el ejercicio 1 en la lectura *Going out*, de esta misma sección, en esta actividad se lee la expresión «*actors and actresses*».

En definitiva, se aprecia una tendencia a utilizar en primer lugar el sustantivo masculino y en segundo lugar en femenino, cuando esto podría evitarse con:

1. La utilización de un término neutro en singular o en plural («*server*» en la actividad de preparación de la lectura).
2. El cambio del orden de aparición de los géneros («*waitress/ waiter*»).

1.2.1.2.2. Imagen

Afortunadamente, no cabe señalar ninguna representación sexista o estereotípica de ningún género en la imagen que introduce esta lectura. La

razón es que en lugar de una fotografía como se ve en otros casos, en esta lectura se utiliza un dibujo.

Figura 2

Finding a job



Nota. Reproducida de *Finding a job* [Fotografía] de British Council, s.f., <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading/elementary-a2-reading/finding-job>

En la Figura 2 se muestra un fondo azul que simula una ventana de una página web y un ratón de un ordenador bajo la palabra «*jobs*». Consideramos que este es un procedimiento positivo para diseñar un recurso neutro y sin sesgos de género, puesto que, mediante la elección de la Figura 2 para la actividad de comprensión, la temática de la lectura no se posiciona en favor de ningún género, ya que ninguno aparece representado en la imagen. La búsqueda de un empleo a tiempo parcial por internet debe representarse como una posibilidad para los chicos y para las chicas sin distinción, lo cual puede generar un impacto positivo en el uso de internet fuera de la escuela por parte del alumnado y, así, contribuir a la reducción de la brecha digital de género.

No obstante, no se puede dejar de lado el contenido del recurso y después de analizar con una conciencia de género las actividades hemos podido observar el uso de expresiones sexistas del lenguaje que descompensan este intento de neutralidad.

Por otro lado, si observamos el resto de las imágenes que se incluyen en este apartado *Skills*, cabe señalar que en cuatro imágenes aparecen chicas con el ordenador, trabajando solas o en su tiempo de ocio. Este es un aspecto positivo puesto que supone una representación gráfica que acerca a las niñas

al ámbito STEM, trata de disipar el pensamiento estereotípico de que las mujeres no son hábiles con la tecnología.

1.2.2. *Graded reading*

Contamos con 24 lecturas, las historias son las mismas en los tres niveles de lengua, pero van aumentando su complejidad según se va subiendo de nivel: la extensión y el vocabulario se limitan a la competencia lingüística del usuario, A2 en el caso de las lecturas que cumplen con el interés de nuestra investigación.

Cada lectura viene introducida por su título, por un resumen del texto en dos líneas y por una imagen.

Un aspecto digno de mención es el mensaje que encontramos en las instrucciones anteriores a la lectura: «*If you find it too easy, try the next level*». Si esta lectura es muy fácil hasta el punto de no suponer un reto para el usuario, se entiende que está preparado para una exposición a un lenguaje de mayor complejidad, como defiende Krashen (1982) en su hipótesis sobre la importancia del *input* en la comprensión.

Para llevar a cabo el análisis de este apartado, tomamos como referencia la siguiente lectura en línea y sus actividades interactivas de la entrada correspondiente a las lecturas del nivel 1 (A2):

Lectura: *Bad Secrets*

Una chica y un chico pasan por una situación personal complicada. No son capaces de verbalizar la situación ante otras personas, lo que los lleva a actuar de manera perjudicial para ellos mismos.

En esta lectura se presenta una forma de violencia contra la mujer, las repercusiones en su vida personal y cómo salir de una situación así.

En otro orden de cosas, cabe destacar que, a pesar de ser del nivel elemental, las lecturas presentan un vocabulario y estructuras gramaticales pobres, por lo que suponen un reto escaso para el usuario de la lengua. En el caso de esta historia, en la que los sentimientos negativos son un elemento central de la lectura, el usuario debería tener acceso a una mayor variedad de vocabulario de este campo, por ejemplo.

1.2.2.1. Actividades de comprensión

Retomamos la idea de Peart (2017), según la cual se proponen actividades estratégicas para realizar antes, durante y después de la lectura.

1.2.2.1.1. Actividad de preparación

Actividad de preparación: asociación de términos y definiciones.

En esta actividad el usuario debe relacionar ocho términos con sus definiciones. Estos términos consisten en cuatro verbos y cuatro sustantivos. Ya que la lectura se trata de una historia breve el usuario debería tener la oportunidad de trabajar con más categorías de palabras como adjetivos o adverbios.

Si bien el ejercicio cumple con el objetivo de una actividad previa a la lectura, resulta llamativa la poca variedad en el vocabulario que se trabaja en estas actividades de preparación.

1.2.2.1.2. Actividades durante lectura

Las dos actividades propuestas para trabajar la comprensión del texto consisten en ejercicios de decodificación de las ideas de la lectura, que el usuario debe realizar mientras lee. De nuevo, las actividades que nos encontramos para practicar la comprensión lectora son:

Actividad 1: verdadero/falso

Se emiten ocho afirmaciones que el usuario debe clasificar como verdaderas o falsas para comprender ideas específicas sobre la protagonista de la lectura.

Actividad 2: elección múltiple

En este ejercicio de elección múltiple se propone el inicio de una oración sobre una parte de la historia el usuario debe finalizarla con una de las cuatro opciones que se proponen.

De las seis que componen esta actividad, la primera frase está sacada literalmente del texto, lo que no supone ninguna estrategia de comprensión para el usuario; no obstante, las demás afirmaciones resumen algunas escenas de la historia y sí profundizan en la comprensión de la lectura.

1.2.2.1.3. Actividad después de la lectura

Discussion: «Do you agree that bad secrets are only bad until you tell someone?»

Nos encontramos nuevamente con esta actividad de expresión escrita. En esta pregunta, se plantea la cuestión de que compartir un secreto supone una solución para salir de situaciones difíciles, como la que se plantea en la historia que se acaba de leer. Tras haber realizado la lectura y las actividades de comprensión, los usuarios deberían poder reflexionar en profundidad sobre la situación e inferir sus propias hipótesis sobre ella para plasmarlo por escrito.

1.2.2.2. Perspectiva de género

A continuación, se realiza una crítica de la visión de género que se plantea en esta lectura tal como se lleva realizando a lo largo de la investigación:

1.2.2.2.1. Lenguaje

Las lecturas graduadas cuentan con un vocabulario y unas estructuras gramaticales muy restringidas, como se comentaba en páginas anteriores.

Por un lado, esta restricción limita las posibilidades de que el usuario aumente el vocabulario o los conocimientos gramaticales.

Por el contrario, el control que se ejerce sobre el vocabulario y la gramática evita que se presenten expresiones sexistas en el lenguaje.

En esta sección se tratan temas muy concretos como historias breves, entrevistas o reseñas de libros, y no cabe la posibilidad de utilizar el masculino genérico pues los personajes se presentan claramente. Cuando ocurre lo contrario, se utilizan recursos para evitar el sexismo en el lenguaje.

En esta lectura que venimos analizando, encontramos un ejemplo del uso de «*they*» como pronombre neutro y alternativa al masculino genérico:

*Does Peter have **someone** he's afraid of? Maria asked herself. Do **they** tell him to keep secrets? She knew how it felt. She knew the horrible feeling. **Someone** could be nice and then change. **They** could make you do things that you didn't really want to do.*

En esta escena, Maria, la protagonista de la historia se pregunta si su compañero tendrá miedo de alguien, lo cual le hace mantener una actitud reservada y llena de rabia a partes iguales. Como Maria no conoce el género de quien genera este efecto en su compañero Peter, por lo que para hacer referencia a esa persona utiliza el pronombre indefinido «*someone*» y el pronombre personal neutro «*they*».

Con todo, el balance ante esta dicotomía resulta negativo, pues el usuario debería poder acceder a lecturas que enriquezcan la lengua sin que, por ello, se dé lugar a expresiones sexistas en el lenguaje.

1.2.2.2.2. Imagen

Las imágenes que acompañan a las lecturas escenifican una parte de su contenido; por ejemplo, en la imagen de esta lectura se puede ver a una mujer y una chica que podrían representar a la protagonista de la historia y su madre. Sin embargo, en este caso no nos vamos a centrar en la representación gráfica de estas dos mujeres, ya que únicamente simbolizan una parte de la historia y no tiene gran interés para el análisis del género.

En cambio, cabe señalar que la imagen que se presenta de los personajes femenino y masculino en esta historia son bastante diferentes:

Maria es una chica reservada que está pasando por una situación de maltrato. Una persona cercana, probablemente su novio, ejerce violencia psicológica e incluso física sobre ella; ello la afecta en su vida cotidiana: no quiere cambiarse de ropa en el vestuario para no mostrar los cardenales de la piel. Es una chica introvertida y sensible, pues puede detectar que su compañero Peter también tiene un problema, pero no se atreve a hablar con nadie ni a contar la situación por la que está pasando.

Peter también es un chico callado y que tiene su propio problema, pero él tiene un carácter más fuerte y agresivo, hasta el punto de romper una mesa en clase. Cuando se trata de este personaje siempre se le muestra enfadado y celoso de su intimidad.

Quien lee esta historia tiene claro que ambos personajes son víctimas: Maria es débil, tímida y necesita auxilio, pero en un punto de la historia es capaz de comunicarse con su madre para pedir ayuda. Por su parte, Peter es fuerte y agresivo, a la par que reservado y no logra verbalizar su problema. La utilización de estos perfiles psicológicos en los personajes denota una perpetuación estereotípica de la personalidad basada en el género, mostrando a la mujer como la figura débil de la historia.

No obstante, no hay que olvidar que en esta lectura trata un tema muy importante, la violencia de género, y resulta fundamental educar en la igualdad

y la no violencia en las clases de Educación Secundaria para precisamente evitar situaciones como las de la lectura.

En otras lecturas de *Graded reading*, como en *The text* o *Bully*, se muestra a las protagonistas como niñas buenas e indefensas que necesitan ayuda para superar el nudo de la historia. De nuevo, se remite al estereotipo de los personajes femeninos principales como los débiles de la historia, aunque también se incluyen personajes femeninos secundarios fuertes, como la amiga de la protagonista o como la antagonista de la historia.

En *The text*, a la protagonista de la historia le gusta un chico, pero no se atreve a decírselo y tiene que dejarse llevar por la personalidad más fuerte de su amiga para acercarse a él. Por su parte, los chicos de la historia son carismáticos, divertidos y despreocupados.

En la lectura titulada *Bully*, la protagonista es víctima de ciberacoso y se encuentra sola y desamparada ante la situación. Su única amiga se convierte en antagonista de la historia.

Por último, cabe destacar el caso de la lectura *Guess what?* El protagonista de esta historia es un chico tímido y débil y, por tanto, es objeto de burlas. Puede parecer que, en este caso, se rompe con el patrón que veníamos observando de los personajes masculinos; pero la razón por la que tiene una personalidad diferente a los demás personajes masculinos es un trastorno del habla que le dificulta la comunicación, su tartamudeo.

En vista de esto, se puede concluir en que se perpetúa el estereotipo de que los chicos no muestran personalidades entendidas como débiles a menos que tengan una justificación.

2. Cambridge Assessment

Para finalizar con el análisis que ocupa esta investigación, examinamos los recursos alojados en la página web de Cambridge Assessment.

2.1. Learning English

Como se adelantaba en el apartado en el que se han descrito los materiales de esta investigación, en esta sección se analizan las actividades de comprensión lectora dirigidas a usuarios de nivel A2.

2.1.1. *Activities for learners*

Todas las actividades cuentan con un botón en el lado derecho en el que se dirige una pregunta al usuario respecto a la dificultad del ejercicio; si ha sido muy fácil, se le da la opción de probar un nivel más alto. Esto permite al usuario adaptar el material de trabajo para que este no deje de ser asequible, pero que a la vez suponga una vía para mejorar su nivel de lengua y, de esta forma, motivarle para continuar practicando.

A continuación, nos centramos en la siguiente lectura en línea para llevar a cabo su análisis a nivel de actividades de comprensión y de género.

Lectura: *Making clothes*

Esta lectura consiste en un hombre está aprendiendo a confeccionar ropa, ya que no le gusta la que encuentra en las tiendas de su ciudad. Habla sobre las prendas que ha hecho para él y el proyecto que tiene en marcha para su mujer.

2.1.1.1. **Actividades de comprensión**

Cabe señalar la escasez de actividades para trabajar la comprensión lectora en este apartado, puesto que no se proponen actividades previas ni posteriores a la lectura. Esto denota una carencia importante para trabajar la comprensión lectora en estos recursos.

A continuación, se presenta la única actividad de comprensión del texto.

2.1.1.1.1. Actividad durante la lectura

Actividad de comprensión: verdadero/falso.

Este ejercicio interactivo está compuesto por nueve afirmaciones que el usuario debe clasificar como verdaderas o falsas mientras lee el texto. Esta actividad permite al usuario comprender una serie de detalles del texto que permiten una comprensión generalizada de la lectura. A pesar de ello, resulta un desarrollo escaso de la comprensión lectora.

2.1.1.2. **Perspectiva de género**

A continuación, se realiza una crítica de la visión de género que se plantea en esta lectura:

2.1.1.2.1. Lenguaje

El lenguaje de esta lectura, y por extensión de los demás textos de *Activities for learners*, pertenece a un registro estándar y cuenta con un vocabulario y unas estructuras gramaticales restringidas al nivel lingüístico.

Además, al igual que se señalaba en otros recursos, los personajes a los que se hace referencia en este texto se identifican perfectamente, por lo que no se observan expresiones sexistas en el lenguaje de los textos ni en las afirmaciones que forman parte de la actividad de comprensión.

2.1.1.2.2. Imagen

Como se adelantaba en líneas anteriores, en esta lectura se presenta a un hombre que transmite su interés por la confección de prendas de ropa. Él mismo diseña y elabora su propia ropa y cuenta que está haciendo un vestido para su mujer.

Figura 3

Making clothes



Nota. Reproducida de *Making clothes* [Fotografía] de Cambridge Assessment, 2021, <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/activities-for-learners/a2r053-making-clothes>

La Figura 3 muestra la imagen que introduce la actividad; en la misma, se puede ver dos manos masculinas cosiendo el botón de una camisa en representación del protagonista de la lectura.

Cuando se habla del sector de la moda, el género típicamente representado en él es el femenino y únicamente se contemplan hombres en este ámbito cuando

se trata de grandes diseñadores. Además, la imagen del hombre interesado en el mundo de la moda suele ser la de un hombre homosexual.

Resulta curioso que en la lectura titulada *The teacher* aparece una imagen en la que se puede ver a un niño y un profesor. Curiosamente, aunque el texto tenga como protagonista al profesor, el personaje que destaca en la imagen es el niño. Este es el elemento central de la imagen, se le ve más que al adulto y tiene la atención del docente y del usuario. Además, podemos apreciar que el niño tiene las uñas pintadas de negro. Llevar las uñas pintadas suele ser asociado con el género femenino en cuanto a representaciones estereotípicas relacionadas con la estética.

Por todo ello, estas representaciones del género masculino resultan en una visión enriquecedora para el alumnado de Educación Secundaria. La razón principal es que se muestran ejemplos de ruptura del estereotipo masculino con gustos y costumbres diferentes y sencillos desde la normalización y sin intención de destacar esas actitudes como sucesos extraordinarios.

Material en línea

Según las dos variables de esta investigación, se han seleccionado una serie de lecturas digitales y sus actividades de las páginas analizadas. En consecuencia, se ha compilado un catálogo que busca facilitar el desarrollo la comprensión lectora del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

El criterio fundamental para la selección de los recursos ha sido la variable de género, ya que es uno de los elementos clave en nuestra investigación. Por ello, se han incluido recursos cuyos textos y actividades no hagan uso de lenguaje sexista o que no expongan estereotipos de género.

A continuación, se presenta el catálogo de lecturas resultado de nuestra investigación:

British Council

Cada texto cuenta con una actividad de preparación y dos o tres actividades para realizar durante la lectura o después de la misma.

Learn English, pre-intermediate A2 reading:

1. [A message to a new friend](#): En un mensaje a través de una red social dos amigos que viven en diferentes partes del mundo se ponen al día para mantener el contacto.
2. [An email from a friend](#): El emisor de este correo electrónico organiza un plan para el fin de semana y facilita a la receptora las instrucciones para ir a su casa.
3. [An end of term report](#): Este texto consiste en el informe de notas de final de un curso de inglés.
4. [Choosing a conference venue](#): Se presentan dos anuncios de dos espacios para reuniones de empresas o conferencias.
5. [English course prospectus](#): Esta lectura contiene dos anuncios de dos academias para estudiar inglés en Inglaterra.
6. [Professional profile summaries](#): Se resumen dos ejemplos de perfiles y experiencia profesional de dos mujeres: una arquitecta y otra administrativa de ventas.
7. [Study skills tips](#): Se recopilan una serie de consejos para estudiar una lengua extranjera de manera eficiente.

Learn English for teens, pre-intermediate A2 reading:

1. [7 tips for a tidy desk](#): Se recopilan una serie de consejos para tener el escritorio despejado.
2. [A restaurant menu](#): El texto consiste en la carta de un restaurante con comida variada.
3. [A train timetable](#): El usuario podrá leer el horario de una estación junto con un billete de tren.
4. [About the Earth](#): En esta lectura se propone una encuesta sobre accidentes geográficos del planeta Tierra.
5. [Are you a good digital citizen?](#): Se incluye otra encuesta en este caso, sobre los hábitos digitales del usuario.
6. [Films and entertainment](#): Jennifer Lawrence saltó a la fama gracias a su papel protagonista en la película, *Los Juegos del Hambre*; este texto consiste en una biografía corta de la actriz.
7. [Mind maps](#): Esta lectura ofrece unas instrucciones para realizar esquemas.

8. [My town:](#) En este breve artículo periodístico, un chico que vive en Newquay presenta las atracciones turísticas de esta pequeña ciudad en el sur de Inglaterra.
9. [On the internet:](#) En esta publicación en una página web de una academia de inglés se ofrece información sobre los cursos lengua.
10. [Online safety poster:](#) Esta lectura consiste en un cartel que da una serie de instrucciones para mantenerse seguro en la red.
11. [Shopping signs and notices:](#) Cuatro anuncios sobre las ofertas de diferentes tiendas en un centro comercial.

Learn English for teens, graded reading, elementary – level 1

Historias cortas

1. [A walk in the forest:](#) Grace sale a pasear a su perro por el bosque a diario. Durante unos días se encuentra a un chico que se ha escapado de casa.
2. [Bad secrets:](#) Los secretos de Maria y Peter les hacen la vida imposible y deben aprender a comunicarse para salir de su tormento.
3. [Cheat!:](#) En época de exámenes las amistades de un grupo de amigas se tambalean.
4. [Love is blind:](#) Deshi acaba de mudarse a Boston y el cambio está siendo un reto para él. Se está enamorando de su vecina, pero no entiende por qué ella parece ignorarle.
5. [Mystery train:](#) Mientras su amigo sube a una atracción de la feria, Claire vuelve a casa comiendo algodón de azúcar junto a las vías de tren que no parecen estar abandonadas como todos pensaban.
6. [Rumpelstiltskin: a modern retelling:](#) Esta versión actualizada del cuento Rumpelstiltskin de los Hermanos Grimm se desarrolla en un concurso de talentos.
7. [The only thing to fear is...:](#) Nadie cree a la protagonista de este relato, que asegura haber sido mordida por un tiburón en la piscina.
8. [Where's Roxy?:](#) Chloe tiene dos ratas como mascotas y a su familia no le hace mucha gracia.

Textos de tipo periodístico

1. [Amazing adventurers](#): Un reportaje sobre cuatro estrellas de la aventura y la escalada de este siglo: dos hombres y dos mujeres que han escalado las montañas más altas, cruzado el Amazonas o esquiado en el Polo Sur.
2. [Animals in the city](#): Es sorprendentemente fácil ver animales salvajes, como osos o monos, adentrarse en grandes ciudades como Vancouver o Ciudad del Cabo en busca de comida.
3. [Dreams](#): Existen muchas teorías sobre las razones por las que soñamos y el significado de los sueños.
4. [Graffiti and street art](#): Este artículo incluye el origen del arte urbano y presenta a artistas callejeros como Demetrius o Faith47.
5. [Hidden treasure in the Rocky Mountains](#): Los más aventureros llevan años buscando el tesoro escondido de Forrest Fenn. Algunos se plantean y será tan solo un mito, pero la búsqueda de este legendario tesoro ha llegado a cobrarse vidas.
6. [Life as a YouTuber](#): Jessii Vee es una joven *youtuber* canadiense con millones de visitas en su canal. Lidia con los aspectos positivos y negativos de su fama y ofrece consejos para iniciarse en la creación de contenido multimedia.
7. [Why is Charlie so cool ... like?](#): Charlie se convirtió en una estrella de Youtube con 16 años cuando estaba estudiando para los exámenes del instituto, desde entonces tiene un canal en esta plataforma donde sube vídeos de temas muy variados.
8. [Happiness](#): En ocasiones, no sabemos identificar el origen de algunas emociones como la felicidad o la tristeza, para ello es necesario conocerse a sí mismo.
9. [LA skaters: an interview](#): Monica y Carl, dos jóvenes *skaters* de Los Ángeles, responden a ocho preguntas sobre su deporte favorito, desde el origen y dónde practicarlo hasta la ropa que se usa para patinar.

Reseñas de literatura juvenil

Para quienes tengan interés por la literatura, estas reseñas pueden servir de elemento motivador para leer algunos de estos libros en inglés.

1. [Good Night Stories for Rebel Girls: book review](#)

2. [The Life of Pi: book review](#)
3. [Wonder: book review](#)
4. [The Hunger Games: book review](#)

Cambridge Assessment

A pesar de que las actividades para trabajar la comprensión lectora en estos recursos son especialmente escasas, se puede destacar el mensaje desde la perspectiva de género.

Ante la carencia de actividades previas a la lectura se recomienda al docente utilizar las imágenes que acompañan a los recursos pues muestran una imagen no sesgada por los roles de género y pueden servir como actividad preparatoria.

Learning English, Activities for Learners:

1. [A camping adventure](#): Una chica y dos chicos exponen su experiencia en el programa de aventura el Duque de Edimburgo.
2. [Making clothes](#): Esta lectura consiste en un hombre que está aprendiendo a confeccionar ropa para él y para su mujer, ya que no le gusta la que encuentra en las tiendas de su ciudad.
3. [Penny's day in the city](#): Correo electrónico sobre la visita a la ciudad, en esta lectura encontramos la descripción de la cotidianidad familiar y cómo ella y su marido parecen repartirse las tareas de manera equitativa.
4. [The teacher](#): Descripción de los estudios y la experiencia laboral de un hombre que se dedica a la docencia de lenguas extranjeras.

Conclusiones

Para cumplir con el objetivo principal de este TFM se ha compilado el catálogo de lecturas, incluido en el apartado anterior, como material en línea para el desarrollo de la competencia digital y lectora en inglés del alumnado de 4º ESO. A su vez, este catálogo es el resultado de los objetivos específicos que se planteaban al principio de la investigación: el análisis de recursos en línea

para el desarrollo de la comprensión lectora y el análisis de la cuestión de género subyacente en dichos recursos.

Podemos concluir que las lecturas compiladas en nuestro catálogo permiten el trabajo de la comprensión lectora en inglés definida en los documentos legales que rigen el sistema educativo para el logro del nivel A2 en 4º ESO según las indicaciones del MCER (2001) y los estándares de aprendizaje del R. D. 38/2015, del 22 de mayo, sobre el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, detallados en la fundamentación teórica de este TFM.

En relación con las actividades de comprensión, cabe recordar que en todos los recursos del British Council se encuentran los distintos tipos de actividades estratégicas que permiten que todo el alumnado afronte las lecturas en igualdad de condiciones.

En los recursos del British Council que se han analizado, figuran actividades para realizar antes, durante y después de la lectura, por lo que, como mínimo, cada lectura cuenta con tres actividades de comprensión. Por otro lado, cabe destacar negativamente que estas actividades son poco variadas y en ocasiones repetitivas. Las actividades se basan en ejercicios de relacionar en las actividades previas; de verdadero/falso y de elección múltiple en las actividades durante la lectura; y una pregunta corta relacionada con el tema del texto después de la lectura. Cabe puntualizar que esta actividad se centra en la expresión escrita y no ofrece retroalimentación por parte de la página web, como sí se observa en las otras actividades interactivas.

Por el contrario, en los recursos digitales de Cambridge no se observa la misma cantidad de actividades. Cada recurso cuenta únicamente con una actividad de comprensión para realizar durante la lectura, lo cual resulta poco efectivo para profundizar en la comprensión del texto.

Como hemos podido ver a lo largo de esta investigación, estos recursos digitales consisten en actividades interactivas que permiten un aprendizaje adaptado al ritmo de cada usuario. Gracias a ello, es posible el desarrollo de la competencia digital de todo el alumnado al tiempo que se trabaja la lectura en inglés como segunda lengua. Además, al tratarse de actividades alojadas en páginas web de referencia para la búsqueda de recursos para el aula de inglés,

como el British Council y Cambridge Assessment, nos aseguramos de que el material es fácilmente accesible y manejable para los usuarios. Resulta innegable la necesidad, cada vez mayor, de trabajar con recursos en línea de calidad que fomenten la competencia digital de todo el alumnado y que permitan cumplir con las prioridades del Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027).

En relación con la cuestión de género, se han incluido en este catálogo las lecturas que evidenciasen una visión igualitaria y que no cayesen en estereotipos sexistas. Podemos afirmar que, aunque todavía se pueden apreciar algunos casos de estereotipos y expresiones sexistas del lenguaje, estos no son excesivamente abundantes. Los recursos que exponen esa utilización discriminatoria en el lenguaje o en las imágenes de las lecturas y las actividades se han excluido del catálogo, como *An invitation to a job interview* de *Learn English* del British Council.

En el extremo opuesto, encontramos la lectura de *Professional profile summaries*, de *Learn English* del British Council, que muestra el perfil profesional de dos mujeres. Una de estas dos profesionales es arquitecta, por lo que forma parte del sector STEM. Esta representación de la mujer en una carrera tecnológica resulta destacable, ya que acerca a las alumnas de Secundaria una visión positiva y alcanzable que conllevaría una potencial reducción de la brecha STEM.

Con relación a las lecturas graduadas del British Council, podemos concluir que la psicología de algunos personajes de las historias breves se apoya en convenciones de género, como en el relato *Bad Secrets*. Sin embargo, esta lectura en concreto no se ha descartado pues trabaja un tema fundamental en la educación por la igualdad, que es la violencia de género. Al tratarse de un tema emocional y moralmente interesante que se debe acercar al alumnado de Educación Secundaria, esta lectura se ha incluido en nuestro catálogo.

Por otro lado, debemos destacar la intención de representar casos contrarios a los estereotipos en los recursos de Cambridge Assessment. En esta página, los recursos de comprensión lectora cuentan con más hombres que mujeres representados en las imágenes y como protagonistas de sus lecturas; no obstante, muestran una visión beneficiosa del género masculino. Los hombres

y niños representados en las lecturas y las imágenes de algunos recursos como *Making clothes* y *The teacher* se ven despojados de convenciones sociales y estéticas desde una perspectiva normalizadora. Esta reproducción del género resulta favorable para el alumnado adolescente de Educación Secundaria, que no debe verse siempre expuesto a los mismos roles estandarizados de hombres y mujeres.

Esperamos que con este Trabajo de Fin de Máster se logre reducir la brecha de género en las competencias lectora y digital en el aula y que, finalmente, esa igualdad pueda proyectarse fuera de la escuela.

Limitaciones

La cuestión de género, las TIC y la lectura son ámbitos muy amplios que se han visto muy acotados para poder llevar a cabo este TFM, no solo en el plano teórico, sino también en el práctico. A continuación, se presentan algunas limitaciones que hemos encontrado en nuestra investigación.

- Descompensación de la cantidad de recursos para el desarrollo de la comprensión lectora en los materiales en línea: en el British Council hay muchos apartados con una gran cantidad de recursos dedicados a esta destreza. Por el contrario, en Cambridge Assessment, existe una clara insuficiencia de lecturas. Una vez compilado nuestro catálogo, podemos constatar que de British Council se han seleccionado 39 lecturas, mientras que de Cambridge Assessment únicamente se han incluido cuatro.
- Escasez de actividades estratégicas: como veíamos en las conclusiones, en Cambridge Assessment solo hay una actividad para que el usuario practique la comprensión del texto. Esto no permite desarrollar en profundidad esta destreza en esta página web.

Futuras líneas de investigación

A partir de este trabajo, proponemos nuevas ideas para futuras investigaciones:

- Dado el gran abanico de posibilidades que ofrece internet del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, una línea de trabajo en la que

conviene profundizar es el desarrollo de recursos digitales en inglés. Esto puede llevarse a cabo con propuestas de mejora o la creación de nuevo material en línea para el desarrollo de la competencia digital del alumnado.

- La brecha de género es un concepto que no se debe perder de vista. Para llevar a cabo la investigación, nos hemos centrado en el contenido al que se expone el alumnado usuario de las páginas web. En esta línea, sería interesante conocer si el alumnado detecta los estereotipos de género en lecturas en lengua extranjera. También sería muy conveniente conocer cómo afecta esto a su percepción del género.

Referencias bibliográficas

- Abbott, M. L. (2006). ESL Reading Strategies: Differences in Arabic and Mandarin Speaker Test Performance. *Language Learning*, 56 (4), 633-670. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00391.x>
- Antolín Villota, L. (2003). *La Mitad Invisible*. Madrid. Acsur: Las Segovias.
- Arenas Ramiro, Mónica. (2011). Brecha Digital de Género: La Mujer y las Nuevas Tecnologías. *Anuario Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá*, 4, 97-125.
- Ballesteros Martín, L. (2012). La importancia de la lectura en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la ESO. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 34. <http://www.sociedadelainformacion.com>
- Barragán, R. y Ruiz, E. (2013). Brecha de género e inclusión digital. El potencial de las redes sociales en educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 1-15.
- Berbél, S. (2004) Sobre género, sexo y mujeres. *Mujeres en red*. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article33>
- British Council. (s.f.). *An invitation to a job interview* [fotografía]. *Learn English*. British Council: <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/pre-intermediate-a2/an-invitation-to-a-job-interview>. Todos los derechos reservados (s.f.) por British Council.
- British Council. (s.f.). *Finding a job* [fotografía]. *Learn English for teens*. British Council: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading/elementary-a2-reading/finding-job> Todos los derechos reservados (s.f.) por British Council.
- Cambridge Assessment. (2021). *Making Clothes* [fotografía]. *Learning English*. Cambridge Assessment: <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/activities-for-learners/a2r053-making-clothes> UCLES
- Comisión Europea. (2020) *Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital*. Disponible en: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_es

- Consejo de Europa (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes y Anaya.
- Corpas Arellano, M. D. (2013). Gender differences in reading comprehension achievement in English as a foreign language in Compulsory Secondary Education. *Tejuelo*, 17, 67-84.
- Decreto 38 de 2015. Por el cual se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. 22 de mayo de 2015.
- Grabe, W. (2008). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139150484>
- Krashen, S. (1982) *Second language acquisition. Theory, applications, and some conjectures*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Montequín Torre, O. (2019). *Aspectos de género en libros de texto y una aplicación online en inglés E.F.L.* (Trabajo de fin de máster). (s.p.).
- Moñino Ángel, P. (2015). *Comprensión escrita en lengua inglesa en la era digital: flipped classroom y blended learning en el currículo de Educación Secundaria* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia] http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Pmonino/MONINO_ANGEL_Pedro_Tesis.pdf
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching Language in Context*. Boston. Heinle and Heinle.
- Peart, S. M. (2017). L2 Reading: Strategies and Gender Preferences in the Foreign Language Classroom. *Lenguaje y textos*, 45, 17-27.
<http://doi.org/10.4995/lyt.2017.7437>

Real Decreto 1105 de 2014. Por el cual se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 26 de diciembre de 2014.

Sheorey, R. y Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native speakers. *System*, 29 (4), 431-449. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-2)

Volman, M., Vaneck, E., Heemskerk, I., y Kuiper, E. (2005). New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education. *Computers & Education*, 45 (1), 35-55. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(04\)00072-7](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(04)00072-7)